



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

ELZA RODRIGUES BARBOSA PEIXOTO

**CRIATIVIDADE E LETRAMENTO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Araguaína - TO

2019

ELZA RODRIGUES BARBOSA PEIXOTO

**CRIATIVIDADE E LETRAMENTO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do
Tocantins - UFT, como requisito parcial para obtenção do título
de Doutora em Letras

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria José de Pinho

**ARAGUAÍNA – TO
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P379c Peixoto, Elza Rodrigues Barbosa .
Criatividade e letramento escolar: um estudo de caso à luz do pensamento complexo . / Elza Rodrigues Barbosa Peixoto . – Araguaína, TO, 2019.
256 f.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2019.
Orientadora : Maria José de Pinho
1. Criatividade. 2. Pensamento complexo. 3. Letramento. 4. Interação. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELZA RODRIGUES BARBOSA PEIXOTO

CRIATIVIDADE E LETRAMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO À
LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora sob orientação da Profa. Dra. Maria José de Pinho.

Aprovada em: 31 / 05 / 2013

BANCA EXAMINADORA



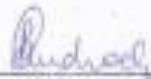
Dra. Maria José de Pinho (Orientadora)



Profa. Dra. Lacy Geacaciaba Machado (PUCGO)



Profa. Dra. Izabel Cristina Petraglia (UMESP)



Profa. Dra. Karylella dos Santos Andrade (UFT)



Profa. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos (UFT)

Dedico esta tese a quem, junto comigo, vivenciou cada passo desse percurso. O sonho do antes, a torcida de sempre, os percalços do trajeto e a torcida maior ainda pelo término dessa caminhada. Dedico a eles, grandes amores da minha vida, Edson (esposo), Raul e Helen (filhos), Cauã (neto), que pelo apoio e amor incondicional, contribuíram para que esse sonho se tornasse uma realidade.

AGRADECIMENTOS

Gratidão não é só mais uma palavra do dicionário. Gratidão é uma palavra viva. Aqui venho registrar minha gratidão e reconhecimento, de forma humilde e sincera, a todos quantos caminharam ao meu lado e não permitiram que, mesmo nos momentos solitários de estudo e escrita, eu me sentisse sozinha.

Minha gratidão, primeiramente a Deus, minha inspiração, meu refúgio e fortaleza, força motriz que me permitiu chegar até aqui.

Ao amor de uma vida inteira, principal responsável pela realização de muitos dos meus sonhos, meu parceiro em todas as empreitadas, apoio e guarida em todos os momentos da caminhada, especialmente nos tropeços e no cansaço da jornada, minha gratidão. Edson, sua paciência e dedicação pela minha felicidade sempre foi meu maior presente.

Aos grandes tesouros da minha vida: Raul, Helen e Cauã; do fundo do coração agradeço pela sua paciência com minha falta de paciência e com minhas ausências.

A minha grande família, pelo incentivo de sempre, aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos, os de perto e os de longe. Ao meu pai, que nunca mediu esforços para nossos estudos ainda crianças; e, de modo muito especial, a minha mãe, meu agradecimento pela força do abraço, calor do colo e fervor das orações.

Um profundo agradecimento a minha orientadora, professora Doutora Maria José de Pinho, por me proporcionar as bases para a abertura de minhas gaiolas epistemológicas que possibilitaram caminhar pelas trilhas do pensamento complexo. Obrigada por se revelar incansável nas madrugadas de orientação e pelo estímulo na jornada do conhecimento. Será sempre um exemplo de doação e sabedoria.

Às professoras Dra. Izabel Cristina Petraglia, Dra. Lacy Guaraciaba Machado, Dra. Vânia Maria de Araújo Passos, Dra. Karylleila dos Santos Andrade e Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno pelas enriquecedoras contribuições na banca de qualificação.

Sou imensamente grata a algumas pessoas especiais, alguns amigos cujos laços de carinho e amizade já seriam suficientes para animar a caminhada, porém sempre recebemos mais. Obrigada, Elizangela Moura e Dalzirene Pereira, mais que colegas de trabalho que seguraram minhas ausências, minhas amigas, que seguravam minha mão, quando a caminhada ficava pesada. Meu agradecimento, também, às amigas que fiz nesses anos de doutorado, Tânia Rosa e Isaquia Franco, pelos papos e desabafos, sintonia de quem tem a impressão de se conhecer de longa data.

Meu duplo agradecimento ao Pe. Eduardo Seccatto Caliman, pelos importantes papéis representados durante minha caminhada no doutorado, o primeiro como meu diretor, por apostar sempre no desenvolvimento profissional de sua equipe, viabilizando nossa formação. Segundo, ao padre e amigo, pelas palavras de incentivo e consolo nas horas de maior fragilidade.

Aos professores do PPGL- UFT com quem tive a oportunidade e o prazer de aprender muito nesses anos de doutorado.

Aos queridos colegas do grupo de estudo e pesquisa RIEC-TO, pelos momentos de discussão e aprendizado, partilhando ideias e realizações que nossa orientadora, professora Maria José, tão bem conduz, não nos deixando esmorecer na constituição de uma rede solidária de partilha de saberes. Meu agradecimento especial pelo apoio recebido de vocês na qualificação e defesa 'fora de casa'.

À toda equipe da Escola Sagrado Coração de Jesus que tão bem acolheu a pesquisa e a pesquisadora, especialmente, à coordenadora pedagógica pelo apoio em todos os momentos, às professoras que aceitaram participar da pesquisa e muito contribuíram para esse trabalho. Com vocês aprendi, verdadeiramente, como os afetos nos afetam e os vínculos nos fortalecem; aprendi como a adversidade pode ser a mola para se ressignificar e expandir os horizontes, de forma solidária e criativa.

A todos, deixo o registro de minha gratidão no texto e em meu coração.

O saber não nos torna melhores nem mais felizes. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Edgar Morin

Para ser grande, sê inteiro: nada

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis

RESUMO

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa. **Criatividade e letramento escolar**: um estudo de caso à luz do pensamento complexo. 2019. 256f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, 2019.

Esta tese apresenta a investigação sobre as interações nas práticas de letramento no contexto da transição anos iniciais e finais, 5º e 6º ano. Teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas realizadas pela Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, procurando compreender as implicações do vínculo professor e aluno, no contexto das interações nas práticas de letramento, em aulas de Língua Portuguesa, sob o olhar da criatividade e do pensamento complexo. Para atender ao objetivo proposto, buscou-se construir um quadro epistemológico que permitisse (i) compreender a realidade multidimensional e multirreferencial do paradigma educacional emergente; (ii) revisitar os estudos recentes sobre criatividade e o letramento escolar como prática social (iii) evidenciar os fios que tecem as inter-relações entre letramento e criatividade; (iv) construir um caminho de pesquisa que lance novas perspectivas no sentido de um letramento ecologizado com base no estabelecimento de vínculos de interação. Para isso, este estudo ancorou-se nas seguintes abordagens teóricas: Morin (2000, 2001, 2005) Moraes (1997, 2008,), Petraglia (2008, 2013), Sommerman (2003), Nicolescu (2001), Torre (2005, Navas (2010, 2014), Street (2014), Barton e Ivanic (2000), Rojo (2009), Soares (2003), Macedo(2005), Kleiman (2006), Wallon (2007), Vieira (2008), entre outros. O caminho metodológico percorrido foi o estudo de caso, de caráter exploratório, apoiado na abordagem qualitativo-interpretativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, observação direta, gravação de aulas, análise documental e o instrumento VADECRIE (Instrumento de valoração das práticas criativas da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC). O período da pesquisa em campo deu-se nos anos de 2016, 2017 e 2019. A análise de conteúdo foi a opção escolhida como técnica de tratamento das informações oriundas da variedade de dados gerados nesse processo investigativo, proporcionando triangulação dos mesmos. Na análise dos dados, três eixos significantes foram construídos: a) o eixo: Índícios de criatividade, os resultados significantes obtidos nesse eixo apontaram evidências para caracterizar a escola como criativa na categoria potencial e recursos humanos ; b) eixo: A interação nas práticas de letramento destacou-se a atitude docentes ao questionamentos, afetividade e abertura; c) eixo: Os sentidos da transição, confirmou-se a importância do estabelecimento dos vínculos professor aluno para garantir uma passagem tranquila do 5º para o 6º ano. Destacando-se também as transições que ocorreram com a própria instituição, forjando sua identidade na adversidade e resiliência. Desta maneira, resultados gerados pelas análises dos três eixos significantes mostraram as relações implícitas entre criatividade e os processos de interação nas práticas de letramento através da criação dos vínculos professor aluno, responsável maior pela interação, integração e sentido na aprendizagem.

Palavras chave: Criatividade. Pensamento complexo. Letramento. Interação.

ABSTRACT

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa. **School creativity and literacy**: a case study in the view of complex thinking. 2019. 256f. Theses (Doctorate in Letters) - Federal University of Tocantins - UFT, Araguaína, 2019.

This thesis presents research on the interactions in literacy practices in the context of the transition years beginning and ending, 5th and 6th grades. Its general objective was to analyze the practices of pedagogical activities carried out by the Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus trying to understand the relationship of the teacher-student link in the context of literacy interaction practice, in the Portuguese grammar classes, under the supervision of creativity and complex thinking. Aiming to achieve the proposed goals, we sought to construct a framework (i) understanding the multidimensional reality and multireference of the emergent educational paradigm; (ii) revisiting recent studies on creativity and school literacy as social practice (iii) proving the links that weave the interrelations between literacy and creativity; (iv) building a path of new perspectives towards an ecological literacy based on the establishment of interaction bonds. Taking into consideration, this research was based on the following theoretical approaches: Morin (2000, 2001, 2005) Moraes (1997, 2008), Petraglia (2008, 2013), Farm (2006), Sommerman (2003), Nicolescu (2000), Torre (2005, 2012, 2012b), Alencar and Fleith (2003) Ribeiro e Moraes (2014), Moraes (2008,2008b, 2015), Batalosso (2010) Street (2014) Barton and Hamilton (2000), Red (2009), Soares (2003), Macedo (2005), Kleiman (2006), Wallon (2007), Vieira (2008), among others. The approached methodological method was the exploratory study case, supported by the qualitative-interpretative approach, as main instrument a data collection of the semi unstructured interview, direct observation, recording lessons, documentary analysis and the instrument VADECRIE (Valorizing Instrument of the creative practices of the International Creative School Net - RIEC). The period of data collection in the field occurred in the years of 2016, 2017 and 2019. The content analysis was the choice as a resolving technique for information derived from the variety of data created in this research process, a factor that provided the basis for triangulation of the data acquired. In the data analysis, three axes signifiers were built: a) axis : Signs of creativity, significant results acquired on this axis point to prove the school characterizing in the potential and human resources; b) axis: Interaction in literacy practices, emphasizing the teachers' attitude to questions, affection and openness; c) axis: The Transition Feeling, coming from the transition from the 5th and 6th grades, confirming the importance of teacher links ensures a smooth passage and has evolved to the transitions that would occur with the institution itself, forging its identity in adversity and resilience. In this way, results generated by the analyzes of the three significant axes showed the Implicit relationships between creativity and the processes of interaction in literacy practices through the creation of links between teacher and student, the greatest responsible in interaction, integration and learning sense.

Keywords: Creativity. Literature. Interaction. Complex thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de organização do corpus da pesquisa e dos eixos da análise	34
Figura 2 – Estrutura da mudança de paradigma segundo Kuhn (1998)	41
Figura 3 – Representação das escalas e níveis de realidade e percepção	58
Figura 4 – Imagem externa da escola e seu entorno.....	122
Figura 5 – Representação espacial das salas de 5º e 6º ano.....	124
Figura 6 – Parâmetros da categoria II: Potencial e recursos humanos	146
Figura 7 – Imagem do Projeto Relaxamento na reportagem do Programa Bem Estar.....	175
Figura 8 – Notícia do fechamento da escola no jornal online	213
Figura 9 – Síntese da pesquisa.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de estudos temático.....	21
Quadro 2 – Estudo temático: Transição anos iniciais para finais- últimos cinco anos	22
Quadro 3 – Quadro Conceitual de Criatividade	67
Quadro 4 – Índices da evolução do IDEB da escola	122
Quadro 5 – Composição das turmas no período acompanhado pela pesquisadora.....	125
Quadro 6 – Sujeitos participantes – fases da pesquisa	127
Quadro 7 – Os dez parâmetros de investigação VADECRIE	137
Quadro 8 – Quadro descritivo dos indicadores da categoria II	138
Quadro 9 – Quadro de avaliação por conceitos e notas.....	142
Quadro 10 – Quadro de análise temática das narrativas.....	153
Quadro 11 – Síntese dos projetos Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus	174
Quadro 12 – Fragmento 1 da aula observada no dia 09/08/2016 – Jogo de revisão	182
Quadro 13 – Fragmento 2 da aula observada no dia 09/08/2016 – Rodinha de apoio.....	185
Quadro 14 – Fragmento 3 – Aula do dia 15/08/2016.....	192
Quadro 15 – Fragmento 1 do mapa de eventos do dia 21/02/2017	203
Quadro 16 – Síntese analítica	222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Agrupamento de parâmetros por categoria – Potencial e recursos humanos 152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Agrupamento de valores VADECRIE categorias I, II, III (10 parâmetros)	145
Tabela 2 – Liderança estimulante e criativa - Respostas por população (%)	148
Tabela 3 – Professorado Criativo - Respostas por população (%)	149
Tabela 4 – Espírito Empreendedor - Respostas por população (%)	151
Tabela 5 – Mapeamento dos eventos de interação e letramento da turma 06 (2016 – 5º ano)	188
Tabela 6 – Mapeamento das práticas de letramento da turma 06 (2017 – 6º ano)	198

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EPSCJ – Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus

IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro

NEL – Novos Estudos do Letramento

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós Graduação em Letras

PPP – Projeto Político Pedagógico

RIEC – Brasil – Rede Internacional das Escolas Criativas

RIEC-TO – Rede Internacional das Escolas Criativas Tocantins

TCLE – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TO – Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

VADECRIE – Instrumento para Valorar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Criativas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Como se constitui um caminhante/pesquisador	17
1.2	Vislumbrando o objeto e delineando as escolhas e os caminhos	19
1.3	Visão geral do percurso metodológico: Os rumos da investigação	26
1.3.1	Contextualizando a pesquisa	30
1.4	Análise de conteúdo como técnica de Tratamento de Dados	34
1.5	As pedras no meio do caminho: dificuldades sentidas na caminhada	36
1.6	Organização da tese	36
2	CRIATIVIDADE E LETRAMENTO ESCOLAR: PERCURSOS E PERSPECTIVAS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO	40
2.1	O ponto de partida: ‘Um convite para pensar’ - os paradigmas e a escola	40
2.2	Aprendendo a olhar o mapa: A complexidade e seus contributos epistemológicos para a educação	48
2.2.1	O papel dos operadores cognitivos na compreensão da complexidade da sala de aula	48
2.2.2	“O mapa não é o território” Os níveis de realidade do objeto e de percepção do sujeito	57
2.2.3	Níveis de consciência do sujeito transdisciplinar: A lógica do terceiro incluído e a escola.....	60
2.3	Explorando o território: Criatividade e Educação no percurso de um pensar complexo e transdisciplinar	64
2.3.1	Criatividade na diversidade de conceitos e enfoques	64
2.3.1.2	O caráter complexo e transdisciplinar da criatividade no contexto educacional e a Escola Criativa	70
2.4	Novos estudos do letramento e os pressupostos transdisciplinares para o ensino de língua materna	73
2.4.1	Letramento: na teia dos conceitos	74
2.4.2	A abordagem dos Novos Estudos do Letramento: implicações metodológicas.....	77
2.4.3	Práticas de letramento na perspectiva da transdisciplinaridade: contribuições para uma prática criativa e integradora	83
2.5	Por uma ecologia dos saberes	89
2.5.1	A perspectiva integradora dos projetos: projetos de letramento	93

3	PONTO DE CONVERGÊNCIA EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA: A INTERAÇÃO.....	99
3.1	A evolução teórico-metodológica dos estudos sobre interação em sala de aula: Breve contextualização.....	99
3.2	Outras perspectivas para a interação em sala de aula: um convite para sentipensar	103
3.2.1	Princípios indispensáveis à criação do vínculo na interação em sala de aula	111
3.2.1.1	Afetividade	112
3.2.1.2	Diálogo	114
3.2.1.3	Empatia.....	115
4	OS CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DA PESQUISA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS E DO CORPUS.....	119
4.1	O caso em estudo	120
4.1.1	Sobre encontros: a escola, a turma e as professoras.....	121
4.1.2	O processo de geração dos dados	129
4.1.2.1	Questionário diagnóstico: VADECRIE.....	131
4.1.2.2	As entrevistas semiestruturadas.....	132
4.1.2.3	Gravação das aulas	134
4.1.2.4	Análise documental	135
4.1.2.5	A observação direta e notas de campo	135
4.2	Bases de tratamento, análise e discussão dos dados.....	136
5	OS EIXOS CONSTRUÍDOS NO PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	141
5.1	Eixo 1: Na trilha dos indícios de criatividade	144
5.1.1	Evidências de criatividade na escola	144
5.1.1.1	Liderança estimulante e criativa.....	147
5.1.1.2	Professorado criativo.....	149
5.1.1.3	Espírito empreendedor	150
5.1.2	O potencial e recursos humanos nas observações de campo, nas práticas docentes, nos documentos institucionais e nas narrativas dos sujeitos.....	153
5.2	Eixo 2: Práticas integradoras e os eventos de letramento na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus	163
5.2.1	Concepções e práticas de letramento na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus.....	165

5.2.1.1	Projetos Criativos e integradores.....	173
5.2.2	A constituição das interações nas práticas de letramento no 5º ano.....	180
5.2.3	A constituição das interações nas práticas de letramento no 6º ano.....	194
5.3	Eixo 3: Sobre adversidade e resiliência: uma escola em transição	206
5.3.1	As transições na perspectiva dos alunos.....	207
5.3.1.1	O espaço sentido e o sentido do espaço nas narrativas dos alunos	211
5.3.2	A transição institucional perdas e ganhos - a perspectiva da comunidade escolar ..	214
5.3.3	Duas escolas, um caminho: interação em transição	215
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS – Sobre a chegada e os novos caminhos	219
	REFERÊNCIAS	228
	APÊNDICE A – Questionário.....	246
	ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP	251
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	255

1 INTRODUÇÃO

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia

Guimarães Rosa

As relações construídas no universo das práticas de letramento foi a temática escolhida para esta pesquisa a fim de problematizar a necessária convergência dos elementos letramento/ interação/ criatividade. A escola reúne sujeitos, agrupa-os em seus espaços cuja convivência se dá a partir de procedimentos institucionalizados, porém esses sujeitos já trazem consigo uma gama de interesses, necessidades e valores.

Torna-se importante, então, refletir sobre práticas pedagógicas mais responsivas às demandas do nosso tempo e, para isso, se torna imprescindível compreender as consequências epistemológicas do que vem acontecendo na esfera educacional. Assim, pretendemos nessa introdução evidenciar nossas motivações, os nossos objetivos e as escolhas que nortearam essa pesquisa de doutorado.

1.1 Como se constitui um caminhante/pesquisador

Sempre que percorremos pela primeira vez algum caminho, um mapa acaba por ser elemento norteador fundamental para a empreitada. Por ele visualizamos as rotas a percorrer no itinerário traçado, porém, apenas em curso, é possível uma percepção mais apurada do trajeto escolhido, das curvas do caminho, das paradas obrigatórias, da abertura de trilhas alternativas e até mesmo das encruzilhadas. Elementos capazes de estabelecer o contato entre o pesquisador que ao caminhar constrói um caminho por suas escolhas, cuja rota desenhada poderá não apenas conduzir o leitor pelas trilhas aqui percorridas, como criar nele o desejo de seguir por caminhos diversos daquele pensado por quem escreveu.

Antes, porém, é preciso apresentar algumas considerações sobre minha trajetória como caminhante/pesquisadora, cujas escolhas pessoais e profissionais me puseram a caminhar e me trouxeram até aqui, as mudanças que ocorreram na pesquisa, no contexto da investigação e em minha maneira de pensar.¹

¹ É importante justificar, nesse momento, que nossa escolha em conduzir a construção do item *Como se constitui um caminhante/pesquisador* foi em primeira pessoa do singular, sendo no restante do texto utilizado primeira do plural.

Como professora (e nesse caminho já se vão mais de duas décadas), duas práticas sempre estiveram presente em minha ação docente, uma, é estar sempre em busca de conhecimento, mesmo que a travessia seja árdua; a outra, a reflexão sobre a própria prática, pois sempre achei mais importante e mantinha um interesse maior pelo ‘como’ a aula transcorreria do que apenas nos planejamentos dos conteúdos, ‘o que’ se trabalharia nela. Anos mais tarde, essa mesma postura e a busca constante por ações coletivas me levaram a trilhar outro caminho, assumir a coordenação pedagógica do ensino fundamental anos finais.

Como coordenadora pedagógica (há 12 anos, porém sem deixar totalmente a docência, exceto durante esse momento de formação), a responsabilidade na formação em serviço, com os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, além de ser uma atividade desafiadora, se tornou a temática que me induziu à investigação. Desafiadora porque a cada reunião, a cada estudo proposto, a cada atividade desenvolvida com o grupo, sentia-me provocada por dois tipos de posturas de professores, aqueles que, na ânsia do caminho ‘certo’, sempre esperavam encontrar nas ações de formação a rota para a resolução de inúmeros problemas, e os que culpabilizavam os professores das séries iniciais pelas deficiências no letramento dos alunos, agora, seus.

Tais inquietações sempre me levaram a refletir sobre as práticas docentes dentro e fora da sala de aula e a formação em serviço foi se apresentando como um centro de interesse pessoal e profissional de estudo. Essa temática se tornou meu primeiro projeto de pesquisa apresentado no ingresso a este programa de pós-graduação, com a problemática da distância entre a *formação* e a *forma de ação* docente nas práticas de leitura e escrita nas séries iniciais.

A partir do ingresso no programa, fui solicitada a vincular-me ao grupo de pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), da qual minha orientadora, Maria José de Pinho faz parte, coordenando as pesquisas no Tocantins. Assim se fez e, com isso veio a necessidade da mudança no foco do projeto inicial. Essa mudança foi a pior e a melhor coisa que aconteceu em meu processo inicial de pesquisa. A pior, porque gerou muita angústia em não conhecer nada dos seus referenciais teóricos, o que, conseqüentemente, provocou um conflito interior e uma demora em visualizar e delinear os caminhos da pesquisa. Por outro lado, foi a melhor coisa que me aconteceu, porque quanto mais eu lia, mais me apaixonava pela proposta das pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

Dessa forma, minhas buscas como ser e profissional encontraram sentido, pude entender o descompasso angustiante da escola em relação ao mundo fora dela. Isso não quer dizer que essa base epistemológica, ancorada no pensamento complexo (MORIN, 2001), tenha trazido

tranquilidade ao meu caminhar, ou que as abordagens apresentadas pela RIEC tenham me proporcionado as certezas do caminho, muito pelo contrário.

No entanto, foi nesse momento que, surpreendentemente, me vi religada às inquietações anteriores, agora sob uma nova perspectiva; não mais sob o olhar dos problemas que envolvem todo o fazer docente, mas sob o aspecto positivo da Criatividade que proporciona o ressignificar das próprias práticas, independentemente de suas emergências, na perspectiva de uma pesquisa fortalecedora do professor e seu potencial para conduzir-se rumo ao oposto do discurso simplificador, no qual o professor “geralmente é responsabilizado pelos resultados de décadas de descaso com a educação” (KLEIMAN, 2005).

Essa mudança no olhar fez toda a diferença na atuação profissional da coordenadora e na constituição do perfil da pesquisadora, assim como determinou os rumos da pesquisa. A disciplina de *Interdisciplinaridade e formação docente*, com seu arcabouço teórico, fundamentaram as bases epistemológicas desta pesquisa, trazendo à reflexão todas as questões relativas às mudanças paradigmáticas (MORIN, 2000, 2007), e aos pressupostos de um paradigma educacional emergente (MORAES, 1997, 2008, 2015). Somadas a isso, a participação no grupo de estudo da RIEC-TO, as crescentes discussões e as participações nos eventos da Rede que foram proporcionando a esta pesquisadora a abertura de suas “gaiolas epistemológicas” (D’AMBRÓSIO, 2005) e a ampliação da percepção dos fenômenos, despertando para um *saber ser* consciente de estarmos inseridos em um movimento educacional amplo e complexo, porém ainda muito carente de abertura às mudanças necessárias.

Desta forma, em diálogo com minhas buscas pessoais de formação, construí meu caminho de pesquisa, respeitando meu processo de aprendizagem, reflexão, ‘trans-formação’, de quem quanto mais conhece do outro, mais aprende sobre si, num reconhecimento da multidimensionalidade humana (MORIN, 1997; MORAES, 2008).

1.2 Vislumbrando o objeto e delineando as escolhas e os caminhos

Ao escolher um caminho, automaticamente se deixou de trilhar tantos outros possíveis. São as escolhas que fazemos que vão nos definindo enquanto caminhantes e nos capacitando na caminhada, nisso consiste viver.

Ao alocarmos este estudo em solo transdisciplinar, acreditamos ser possível lançar luzes sobre a criatividade nas práticas de letramento e o importante papel das interações na construção do sentido da aprendizagem.

Com base nessa relação de prática docente, construída no cotidiano escolar, buscamos relevância na apresentação de uma investigação que não fosse apenas caracterizadora ou descritora de práticas ou procedimentos, mas que fosse promotora de um novo olhar, que contribuísse efetivamente para ações (trans)formadoras de um pensar complexo no contexto escolar, a partir da compreensão de suas próprias ações cotidianas e iniciativas de um fazer integrado.

A escola como espaço de construção do saber, embora não seja o único espaço onde as práticas de letramento se constituem, funcionam como eixo que engendra nossa problemática, pois são nesses espaços institucionalizados que estão delegadas as responsabilidades pela sistematização, difusão e aprimoramento das práticas de leitura e escrita em nosso tempo. Traçar um mapeamento interno dessas práticas, atrelados aos modos de interação construídos na relação entre professores e alunos é apresentar ao leitor uma cena pelos diversos olhares e perspectivas nela construída. Dessa forma, ao escrever esta tese, estamos conjuntamente a tantas vozes que escolhemos para compor os registros dessas vivências, construindo um caminho de pesquisa que faz emergir significados “conflitantes e paradoxais” conforme nos afirma Bunzen (2009).

Investigar no contexto apresentado, perpassa pela compreensão da realidade complexa que envolve a educação e que novas formas de pensá-la são necessárias para responder às demandas de nosso tempo. Investigar o *ser* em desenvolvimento, mesmo que em sua parcela escolar, requer uma perspectiva multirreferencial e multidimensional em sua complexidade de análise.

Nas trilhas desse caminho, enquanto pesquisadores, imprimimos uma pisada conjuntamente aos objetos/sujeitos, com os múltiplos olhares de educadores e pesquisadores. Seguimos buscando na ciência a consciência da pertinência humana, reconhecendo a complexidade da realidade e a incerteza como perspectivas para reformar o pensamento que emerge dentro do campo educacional. Nessa direção, Amado (2013, p. 68) pontua que “[...] pelo menos em educação [...] as respostas serão sempre marcadas pelas incertezas inerentes à complexidade da condição humana” e reflete ainda que as respostas alcançadas, por vezes, advêm dos mais diferentes projetos cujas origens nem sempre são ‘científicas’, pois nascem da empiria, dos movimentos das culturas, das sociedades, das relações.

Assim sendo, na busca de uma melhor visão do objeto a ser investigado e dos sentidos construídos no caminhar da pesquisa, partimos do pressuposto de que é possível, a partir da compreensão das próprias ações cotidianas e iniciativas de criação de vínculos na relação

professor alunos, promover um fazer mais criativo e integrado capaz de contribuir efetivamente para ações (trans)formadoras.

Essa pesquisa vinculou-se à linha *Práticas discursivas em contextos de formação*, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins, assim como ao projeto de pesquisa *Escolas Criativas: reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XXI*, coordenado pela Professora Doutora Maria José de Pinho, pertencente à Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

Fazendo parte da RIEC – Brasil, o grupo de pesquisadores RIEC-TO se estabelece como um fio a fomentar e difundir pesquisas no campo da criatividade, complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, disseminando estudos que contemplam ações, práticas e projetos ancorados no potencial criativo. Nossa inserção na rede, nos fez traçar discussões que contribuíssem com essa base epistemológica para a investigação de práticas de letramento escolar e seus agentes em contextos educativos locais e em um cenário específico que é a transição de *anos iniciais* para os *anos finais* do ensino fundamental de nove anos.

Apesar de essas questões relativas a passagem de quinto para sexto ano não serem novas e, ao mesmo tempo, serem apontadas como tema relevante, poucas foram as pesquisas encontradas na área de modo geral, porém um dado nos pareceu significativo: a temática reaparecer no cenário acadêmico nos últimos cinco anos, conforme levantamento feito através de pesquisa em sistema de busca na internet, em diversos portais e sites como o Google acadêmico, no banco de teses e dissertações da Capes. A seguir, apresentaremos dois quadros de referências, um organizado por Borges (2015), com seu levantamento sobre a temática, e o nosso, utilizando como referência a produção ocorrida nos últimos cinco anos.

Quadro 1 - Levantamento de estudos temático

Tipo	Autor/ano	Título
TD	Domingues (1985)	A escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série
Livro	Dias-da-Silva (1997)	Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores
Cap.	Rosa e Proença (2003)	A passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção
Art.	Prati e Eizirik (2006)	Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental
DM	Hauser (2007)	A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)
Art.	Scandelari (2008)	As reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental
TCC	Andrade (2011)	Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II

(TD = tese de doutorado; DM = dissertação de mestrado; TCC = trabalho de conclusão de curso; Cap. = capítulo de livro; Art = artigo)

Fonte: Borges (2015, p. 20).

Quadro 2 - Estudo temático: Transição anos iniciais para finais- últimos cinco anos

TIPO	AUTORES	TÍTULOS	ANO
Dissertação	Lucimara Melin	A transição para o ensino fundamental II: motivação para a matemática em relação ao contexto social percebido	2013
Dissertação	Josefina Valentini de Santi	Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores de 6º ano do Ensino Fundamental	2014
Dissertação	Tânia Aparecida Huppés	A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental na perspectiva de professores e alunos	2014
Dissertação	Márcia Martins Villas Boas	A relação afetiva entre professores e alunos Na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental	2014
TCC	Edson Paterra Francisco Júnior	O papel do gestor escolar na transição dos alunos do ensino fundamental – anos iniciais para o ensino fundamental – anos finais	2014
Dissertação	Maria Caroline Rodrigues Tomé	Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino.	2015
Dissertação	Renata Sales de Moraes Borges	Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas de São Paulo: Uma proposta de formação.	2015
Dissertação	Simone Braga Castanho	Análise de erros no 6º ano do ensino Fundamental: uma transição do 5º para o 6º ano	2015
Dissertação	Ronny Alex Libório dos Santos	As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do quinto ano e o fracasso escolar.	2016
Tese	Cynthia Cassoni	Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino Fundamental	2017
Artigo	Andreia Piza de Paula, et al.	Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate	2018

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Assim, diante das esparsas referências até 2013 e do aumento significativo a partir de então, reiteramos a pertinência desses estudos, ainda mais quando observamos uma carência no que concerne às relações construídas entre professor e aluno, presente no estudo de Villas Boas (2014), mesmo tratando especificamente das relações afetivas. Ou ainda, no estudo de Cassoni (2017) sobre os efeitos da transição, considerando o processo como um conjunto de demandas que requer esforço adaptativo em diferentes aspectos: fisiológico, comportamental, socioafetivo e cognitivo.

Desta forma, no propósito de somar esforços nessa linha de investigação, apresentamos a questão central que move esta pesquisa: **Como se dão as interações nas práticas de letramento realizadas nas séries de transição 5º e 6º ano, na perspectiva da criatividade, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus?**

Decorrente dessa questão central, derivam outras que melhor delimitam o foco de análise: É possível encontrar na escola indícios de criatividade, segundo os fundamentos estabelecidos pela RIEC? As atividades desenvolvidas por esses professores podem ser consideradas dentro da linha dos pressupostos da criatividade? Partem de quais concepções suas

práticas pedagógicas, em especial, as práticas de letramento da escola pesquisada? Como as interações em sala de aula são organizadas nos diferentes momentos que compõem a transição 5º e 6º ano? Como os professores que trabalham a Língua Portuguesa no 5º e no 6º ano concebem e organizam seu trabalho com leitura e escrita? Como ocorrem as situações interacionais dos eventos de letramento e suas implicações na constituição de vínculos de aprendizagem significativa de uma turma em transição?

Inspirados em Amaral (2011) e sua divisão de modos de aprendizagem criativa em dimensão produtiva e subjetiva, na qual a dimensão produtiva é tida como aquela voltada para os objetos, para os produtos realizados como projeto, trabalhos inovadores em sala de aula; enquanto que a subjetiva, relaciona-se com os processos subjetivos que favorecem a construção do conhecimento pessoal, que se refere aos conhecimentos apropriados pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. Entendemos que, tanto a criatividade como o letramento podem ser estudados a partir das mesmas relações e, em destaque, o caráter interacional na dimensão subjetiva das relações que condicionam e potencializam o envolvimento e desenvolvimento de professores e alunos.

Acreditamos que uma análise dessa natureza nos permite revelar a importante relação entre letramento e criatividade em outro nível, no qual o foco não esteja exclusivamente no objeto de aprendizagem, mas nos sujeitos em sua subjetividade e intersubjetividade, na forma como os participantes constroem sentido para os objetos a partir do modo de interação estabelecido. Esse é um dos aspectos que torna essa pesquisa significativamente relevante, pois trabalhar as práticas de letramento, sob o olhar da criatividade e do pensamento complexo, amplia o campo conceitual e torna possível um olhar mais sensível nas relações de interdependência que configuram o ensino e a aprendizagem e os vínculos criados pelos seus principais atores, professor e aluno, na transição para os anos finais.

Nas bases dessa abordagem está a proposição de uma reforma do pensamento/pensamento complexo (MORIN, 2000, 2001, 2005), (MORAES, 1997, 2008), (PETRAGLIA, 2008, 2013) norteados pelos operadores cognitivos do pensamento complexo (MORIN, 2001), (MORAES, 2008b) pela transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2001), pelos estudos da criatividade (TORRE, 2005), (ALENCAR; FLEITH, 2003) (RIBEIRO; MORAES, 2014), (MORAES, 2015); assim como, as pesquisas desenvolvidas pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, que enfocam criatividade e educação alinhados aos aspectos da complexidade e transdisciplinaridade. Por meio dos estudos desses grupos de pesquisadores, dispomos de um conjunto de princípios e sistematizações que nos oferecem os primeiros fios para tecer a base epistemológica de nossa tese.

Outros fios que juntamos nessa tessitura estão vinculados às práticas de letramento escolar, cujo caminho de investigação trilham pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), fundamentados em Street (2014), Barton e Ivanic (2000), Rojo (2009), Soares (2003) Kleiman (2006), principalmente.

Nas bases apresentadas, esperamos contribuir com um estudo que lance luz para uma análise mais aprofundada das relações implícitas entre criatividade e aprendizagem pelos processos de interação nas práticas de letramento, gerando desdobramentos que possam favorecer a indicação de rumos para a formação docente no que tange às interações e na criação de vínculos de aprendizagem significativa, nessa passagem. Esperamos que o conhecimento sobre as relações entre criatividade, letramento e interação possam ser referenciais para se pensar ou repensar a escola como “agente social criativo” (TORRE, 2009).

Dentro desse contexto e à luz do pensamento complexo, **o principal objetivo** de nossa pesquisa é analisar as práticas pedagógicas realizadas pela Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus pela perspectiva da criatividade, buscando compreender, no contexto das interações nas práticas de letramento, suas implicações no percurso de ensino e aprendizagem. E para discutir tais aspectos, definimos como **objetivos** específicos da tese:

- 1) Conhecer as concepções e o potencial criativo da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus;
- 2) analisar os projetos desenvolvidos pela escola e suas práticas, a fim de verificar se há indícios de criatividade, segundo os parâmetros da Escola Criativa; assim como analisar as práticas de letramento em aulas de Língua Portuguesa, no 5º e 6º ano;
- 3) identificar e compreender as interações professor-aluno e suas implicações no percurso do ensino e aprendizagem, de modo a perceber como a criação de vínculos se efetiva em seus dizeres se revelam em sua prática;
- 4) evidenciar as percepções dos sujeitos na construção dos sentidos da transição 5º para 6º ano e as implicações desse processo.

Para atender a tais objetivos, buscou-se construir um quadro epistemológico que nos permitisse (i) compreender o caráter multidimensional e multirreferencial² do paradigma educacional emergente; (ii) revisitar os estudos recentes estudos sobre criatividade e o letramento escolar como prática social (iii) evidenciar os fios que tecem as inter-relações entre

²Multidimensional termo fundamentado em Morin que apresentamos aqui no sentido de considerar as múltiplas dimensões do ser. E o termo multirreferencial, cunhado inicialmente por Jaques Ardoino, se propõe a abordar fenômenos como a educação com um olhar sobre esse universo. É assim, pois, que utilizamos o termo nesta pesquisa, no sentido de construção do conhecimento.

letramento e criatividade; (iv) construir um caminho de pesquisa que lance novas perspectivas no sentido de um letramento ecologizado com base no estabelecimento de vínculos de interação.

Pesquisar, tendo como base o pensamento complexo, implica considerar que não é possível definir a priori um trajeto para ser conduzido por ele, mas que ‘ao caminhar se faz o caminho’, sempre considerando que a realidade complexa comporta imprevisibilidades e que a pesquisa deve considerá-las, não se fechando, seja quanto a necessidades de novos instrumentos de coleta de dados, seja quanto ampliação da coleta de dados, ou até mesmo a necessidade de novos aportes teóricos.

Assim, importa esclarecer que, se por um lado, optamos pela sala de aula como espaço da pesquisa, por ser local privilegiado para uma compreensão mais profunda da relação entre a construção de sentido das práticas de letramento e os processos interacionais, acompanhando uma turma em seu momento de passagem para os anos finais, 5º ano para 6º ano; por outro lado, os acontecimentos em campo acabaram por apresentar demandas que ultrapassaram o contexto de sala de aula, uma vez que todo um cenário político e polêmico se constituiu ao longo da pesquisa, envolvendo diretamente não apenas os sujeitos pesquisados, como o todo da comunidade escolar.

Esse fator nos trouxe uma ampliação de cenário e discursos que não poderiam passar à margem de nosso olhar sensível às questões da educação, nem de uma análise do contexto de situações externas que interferem no dia a dia da escola e afetam diretamente a vida dos sujeitos envolvidos dentro e fora da sala de aula. Por esse motivo, diante dos dados obtidos, houve a necessidade de tratar no capítulo 5, em seção específica, sobre a luta da escola pesquisada em manter-se firme em seu propósito de educação contra a determinação do fechamento de suas portas, até o desfecho de todo esse processo.

Para compor nosso cenário mais amplo de observação procuramos cobrir pontos ora local, a sala de aula, ora global, a instituição, entendendo a trama que se articula em torno de uma comunidade escolar, que aqui é entendido como um sistema complexo e resultante de “configurações” externas concernentes à sua estrutura e modo de ser, fazer e interagir. Dessa forma, a sala de aula é entendida como “[...] o espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e aluno) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações) [...]” (MASETTO, 2001, p. 85), e olhada no aspecto da relação construída entre os sujeitos que partilham saberes.

1.3 Visão geral do percurso metodológico: Os rumos da investigação

No percurso metodológico, mapeamos a trilha percorrida nesta pesquisa que ora apresentamos, ressaltando seu caráter qualitativo dado ao propósito de investigar as interações e as práticas de letramento no contexto da sala de aula. A abordagem qualitativa coloca a ênfase na compreensão e admite que a realidade é subjetiva e inatingível, por isso, seu foco está em compreender e interpretar em vez de apenas mensurar e procurar com isso indicar a realidade tal como ela é, ou seja, como é percebida.

Neste contexto recorreu-se a Morin (2008, p. 35) para registrar as concepções com as quais concebemos as proposições de método e metodologia:

[...] a palavra método não significa de jeito nenhum, metodologia. As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto que método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá ultimamente, é certo, segmentos programados, isto é, metodologias, mas comportará necessariamente descoberta e inovação). O objetivo do método é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas.

Assim, primou-se pelo estabelecimento de uma metodologia que permitisse representar a multidimensionalidade do fenômeno, de forma que nos conduzisse a compreensão do objeto em seu contexto, trilhando por um caminho investigativo iluminado pelos referenciais teóricos do pensamento complexo.

Dessa forma, a metodologia para esta pesquisa está assentada no estudo de caso. Esta opção foi determinada, sobretudo pelo fato de o estudo de caso emergir como estratégia de investigação cujas características possibilitam um conhecimento mais apurado e abrangente sobre as relações estabelecidas entre professor e alunos em suas interações nas práticas de letramento.

Aspectos da metodologia serão abordados em capítulo próprio, com maior detalhamento, no entanto, entendemos ser necessário apresentar nossa proposição ao se estabelecer esse estudo de caso não foi de achar semelhanças que os constituem ou diferenças que os exaltem, mas sim encontrar estruturas ativas nessas diferentes escalas. Isto é, relações de como o grupo: turma pesquisada, se inclui nessa rede mais ampla: o contexto geral da escola, que tipo de interações se estabelecem entre seus integrantes e como isso produz sentido.

Segundo Yin (2005) dentro de uma investigação de cunho qualitativa, quando se pretende investigar um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, não existindo uma clara distinção entre o fenômeno e o contexto, estamos perante um processo de pesquisa do tipo

“estudo de caso”. Pautando-se no “como” ou no “porquê”, o que evidencia uma investigação abrangente, recorre-se a diversas fontes e variadas triangulações de dados.

Nessa perspectiva, o estudo de caso deve ainda ser significativo, ou seja, o investigador deve ter especial cuidado na escolha do tema do estudo que pretende realizar, de forma a descobrir aspectos inovadores e relevantes, em termos teóricos e práticos (YIN, 2005).

Com essas características, o estudo de caso se apresenta como um caminho investigativo que busca a análise de fenômenos complexos, os quais tendo em vista as incertezas e subjetividades que se articulam no espaço investigado, requer o olhar do objeto por diferentes ângulos, cujo principal intuito é o aprofundamento do fenômeno que se apresenta, conforme Yin (2005). Ainda para o mesmo autor, caberá ao investigador, depois de compilar um número considerável de fatos e registros, proceder à análise exaustiva de toda a documentação reunida. Esta análise compreende também a interpretação dos mesmos. Assim como, aponta que é tarefa do investigador disponibilizar a informação, por ele estudada e analisada, aos informantes de modo a que estes manifestem a sua opinião, uma vez que ao participarem, deram pistas e sugestões acerca do caso estudado.

Para Martins (2008, p. 10), no estudo de caso

[...] busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo.

Outro aspecto importante apresentado por Yin (2005, p. 43) diz respeito à definição da unidade de análise, ou da definição do ‘caso’ de estudo. Assim, a ‘unidade de análise’ deste estudo, é constituída pelos alunos da turma 06 da Escola Paroquial em sua transição do 5º para o 6º ano, porém esse estudo implica, simultaneamente, duas sub-unidades de análise, suas respectivas professoras de Língua Portuguesa e o contexto que se desenvolveu em torno das concepções, valores e interações desses sujeitos nas práticas de letramento em sala de aula.

Diante disso, delimitou-se o campo de investigação, uma vez que o estudo de caso requer um exaustivo estudo por meio de diferentes instrumentos e deve ser desenvolvido com o devido rigor metodológico. Nesse aspecto, André (2013, p. 98) confirma que “[...] o estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”. Por isso, de nosso plano geral de investigação: a escola, foi escolhida uma turma para o acompanhamento em sala de aula, de modo que as práticas de letramento e o processo de transição pudessem ser acompanhados pela pesquisadora.

Em consequência da natureza longitudinal da nossa unidade de análise que consistiu em acompanhar uma turma de alunos nas aulas de 5º ano, conduzidas por uma única professora a qual passaremos a denominar de P1³, e o mesmo grupo, em registro de aulas no ano seguinte, nas aulas de Língua Portuguesa, com professora a qual denominaremos P2, do sexto ano. O objetivo foi, além de acompanhar a evolução das práticas de letramento, captar as percepções dos alunos sobre esse processo de transição durante os primeiros meses, por meio de depoimentos e dos registros das interações nas práticas de letramento em sala de aula.

Desta forma, utiliza-se neste estudo um *corpus* constituído, principalmente, por dados recolhidos na turma 06, durante o último semestre de 2016, enquanto 5º ano, e no primeiro semestre do 6º ano, dados coletados em 2017. Na eventualidade, uma série de acontecimentos⁴, que serão detalhados nos capítulos 4 e 5, nos fizeram estender a coleta de dados ao longo do segundo semestre de 2017 e retornar à escola no início de 2019.

Os procedimentos metodológicos utilizados na geração de dados incluíram anotações no diário de campo; análise documental, tais como: projeto político pedagógico da escola, planos de aula, materiais orientadores e de formação, observações e gravações das aulas, gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com as professoras selecionadas, crianças e gestores; e materiais escritos usados e/ou produzidos nas salas de aula pelos alunos e pelos professores nos encontros de formação.

Além desses instrumentos, também foram utilizados questionários na fase diagnóstica da pesquisa, aplicados à comunidade de pais, aos gestores e professores para recolha de percepções pautados nos parâmetros e indicadores estabelecidos pelo Instrumento para Valorar el Desarrollo Creativo de Instituciones Educativas – VADECRIE da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC que tem como princípios: a valorização da sustentabilidade, a ecologia dos saberes, a valorização do trabalho realizado pelos alunos e professores e oportunizar metodologias diversificadas, saindo dos padrões tradicionais e inovando (TORRE, 2012).

Os indicadores estabelecidos pelo instrumento são: a) Liderança estimuladora e criativa, b) professor criativo; c) cultura inovadora; d) criatividade como valor; e) espírito

³ Para garantir o anonimato dos participantes, conforme TCLE aprovado junto ao Comitê de ética. Marcaremos a participação de cada professora seguindo o padrão P1, P2, P3... e assim continuamos com a numeração para nos referirmos às professoras ouvidas.

⁴ A escola lócus de investigação passou por um sério período de transição durante nossa pesquisa. Quando iniciamos, era uma escola estadual conveniada com a Igreja, por isso seu título de paroquial, porém, em 2017, foi anunciado seu fechamento, em virtude do encerramento do convênio com a SEDUC, no entanto, esse anúncio gerou uma série de manifestações da comunidade escolar e sociedade em geral que se mobilizaram para encontrar outras alternativas, que serão detalhadas em capítulos posteriores.

empreendedor; f) visão transdisciplinar e transformadora; g) currículo polivalente; h) metodologia inovadora; i) avaliação formadora e transformadora; j) valores humanos, sociais e ambientais.

O questionário foi utilizado na fase diagnóstica visando obter, de uma fonte científica, a percepção geral da comunidade interna e externa sobre a Escola. Isso porque esta escola sempre contou com bom conceito na cidade tanto pelos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro, o IDEB, como pelo seu trabalho reconhecido como de qualidade (TORRE, 2012b).

Os dados coletados forneceram-nos subsídios para realizar quatro tipos de análises:

- 1) Índícios de criatividade apreendidos com os sujeitos que compõem a comunidade escolar: pais, gestores, professores e alunos, seguindo os parâmetros do instrumento VADECRIE e as anotações de campo e análise documental.
- 2) Concepções, perfis e práticas das professoras colaboradoras de 5º e 6º ano, a partir das próprias narrativas e dos alunos.
- 3) Constituição dos padrões de interação, a partir de eventos de letramento de 5º e 6º ano nas aulas de Língua Portuguesa, selecionados das aulas gravadas e transcritas.
- 4) Sentido da transição a partir da passagem 5º para 6º ano e a transição sentida pela escola em suas diversas perspectivas alunos, equipe e comunidade.

Essas análises resultaram na organização de três eixos significantes⁵: o eixo 1: Índícios de criatividade; eixo 2: A interação nas práticas de letramento e eixo 3: Os sentidos da transição. Todo o percurso metodológico foi melhor detalhado no capítulo 3.

Cabe considerar, ainda, que mediante um paradigma de pesquisa que se propõe uma investigação complexa, estaremos sempre diante de verdades transitórias, localizadas num tempo e espaço determinados. Como bem nos alerta Morin (1996), a busca da verdade está ligada a uma busca pela possibilidade da verdade para que se possa examinar a natureza do conhecimento e sua validade.

Nesse sentido Esteban (2010, p. 129) destaca a função primordial do pesquisador para a interação que se requer com a realidade pesquisada, pois “nos estudos qualitativos, o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela”, constituindo-se como *co-criador* de significados, implicando em uma perspectiva dialógica entre diferentes interlocutores, entre o sujeito observador e o objeto

⁵ Com base em Vieira (2008), trabalhamos em nossa análise com eixos significantes que se constituem em elemento que, pelo envolvimento e pela implicação dos sujeitos, apresenta-se em tal significância que repercute na vida, as atitudes e no modo de operar dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

observado, ambos partícipes de um mesmo processo conversacional (MORAES, 2006, p. 151). A autora ainda destaca que “a pesquisa hoje, implica co-construção, co-participação e co-criação do conhecimento científico” (MORAES, 2006, p. 151), e que, nesse processo, a atitude do pesquisador é fundamental, pois depende dele o fluir da pesquisa, no saber escutar as falas, as ideias e até mesmo nos silêncios que afetam todo processo.

Faz-se necessário considerar também, frente a essa realidade, nosso comprometimento em relação à ética investigativa, no qual os elementos de ordem subjetiva, relacional, histórica e contextual da trajetória da pesquisa não nos faz furtar ao rigor metodológico para tomada de decisões sempre pelo viés ético, crítico e detalhado dos dados gerados na investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), os princípios éticos em pesquisas dessa natureza são sintetizados em quatro princípios básicos, os quais direcionaram a realização desse estudo. São eles: a proteção da identidade dos participantes (não revelar informações e evitar o uso político ou pessoal), sendo que nesse estudo optamos por fator de identificação dos professores em P (professora) seguido do número em sequência de fala (P1, P2, P3...). Aos alunos a opção foi pelas abreviações das iniciais dos seus nomes; respeito com os sujeitos (consentimento dos registros escritos e audiovisuais); negociação realista da pesquisa (cumprimento do prometido) e a autenticidade ao apresentar os resultados. Dessa forma, esta pesquisa atendeu às normas da Resolução nº 466/12, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa⁶ – CEP da Universidade Federal do Tocantins – UFT (ANEXO A).

1.3.1 Contextualizando a pesquisa

A primeira fase da parte empírica desta investigação ocorreu nos meses de agosto a novembro de 2015 e se constituiu de um estudo exploratório para a escolha do lócus, envolvendo visitas, observações das instituições, conversas de sondagem com gestores da rede municipal e estadual de educação, levantamento do IDEB das escolas pré-selecionadas, até que duas escolas foram pré-selecionadas pelo perfil, índices, abertura dada à pesquisa.

A selecionada foi escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, lócus da pesquisa, está localizada em Araguaína, estado do Tocantins e atendia, durante o período inicial da pesquisa de campo (2016), a alunos do 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. O critério final de escolha se deu, levando em consideração alguns aspectos centrais: a opção assumida pela escola em

⁶ Submissão feita ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Federal do Tocantins - UFT. O projeto foi aprovado em parecer sob número 1.742.116.

trabalhar com projetos, o fato de, por anos consecutivos, ser a escola de melhor IDEB da cidade e, ainda, estar em processo de transição, gradativamente incorporando as séries finais do ensino fundamental.

Alguns elementos vieram a corroborar para a escolha da Escola Paroquial, como é conhecida na cidade, como *locus* ideal para o desenvolvimento desse estudo, um deles foi o fato de a escola assumir sua preocupação com a fragmentação do trabalho pedagógico, motivo o qual faz a mesma “buscar cotidianamente maneiras de oferecer condições de trabalho e formação continuada para os professores, visando possibilidades do professor poder atuar de formar segura no processo ensino aprendizagem” (EPSCJ, 2017, p. 15). O outro fator foi a proposta da escola, explicitada na dimensão pedagógica do PPP, seu o trabalho com projetos, tratando-o como “ferramenta de trabalho que permite abrir leques para investigação, desenvolvimento de estudo através de pesquisas em diferentes fontes, buscando selecionar e articular informações com conhecimentos” além de formar “parceria com a família e a comunidade local” de forma mais organizada, articulada, “despertando o interesse e a criatividade dos educandos e educadores” (EPSCJ, 2017, p. 15).

A partir da escolha do *locus*, iniciamos o processo de autorização da pesquisa no conselho de ética. Nossa intenção, inicialmente, era acompanhar o trabalho da turma desde o início do ano letivo; no entanto, o tempo da pesquisa não correspondeu ao tempo exigido pelo Comitê de Ética (CEP) para a avaliação e autorização da mesma. Com isso, a definição dos participantes diretos aconteceu somente a partir do segundo semestre de 2016, momento no qual demos início às observações relativas ao 5º ano da professora P1. Nesse mesmo semestre foram aplicados os questionários aos pais, professores e gestores e realizadas as primeiras entrevistas semiestruturadas.

O ‘atraso’ ocorrido, que a princípio foi um problema, pois alterou completamente o cronograma planejado, tornou-se, ao longo do processo, um elemento bastante favorável, visto que tivemos um bom tempo de inserção no ambiente escolar antes de iniciar a coleta de dados oficialmente, elemento que favoreceu a aproximação com a equipe, quebrando aquela natural reserva do grupo de professores em relação à presença da pesquisadora nos espaços escolares. Nesse tempo de espera, as visitas à escola favoreceram também o conhecimento de seus espaços gerais e sobre seus usos na dinâmica do cotidiano escolar, aspecto que, não fosse esse ‘imprevisto’, teria sido difícil de acontecer, pois estaria mais limitada ao acompanhamento da movimentação apenas da turma escolhida.

No ano de 2017, no período que compreendeu de janeiro a novembro, acompanhamos a mesma turma, já cursando o 6º ano. Nesse período, acompanhamos as aulas de Língua

Portuguesa da professora P2, cujo detalhamento e análises, juntamente com as realizadas no 5º ano, abordaremos no capítulo de análise.

Para acompanhar a turma pesquisada, dentre as técnicas de observação existentes, optamos pela observação direta (YIN, 2005). Esse tipo de observação ocorre quando o pesquisador está presente fisicamente, monitorando os acontecimentos. Como vantagem, essa técnica se apresenta muito flexível, pois permite registrar os eventos assim que ocorrem. O pesquisador também é livre para trocar de lugar, mudar o foco das observações ou concentrar-se em fatos inesperados, além de permitir a comparação entre as informações recebidas das pessoas pesquisadas e a própria realidade.

A observação direta nos permitiu, no convívio com a equipe da escola como um todo, observar sua dinâmica, não apenas das séries investigadas, oportunidade que possibilitou ampliar a perspectiva para o todo, observando o processo do coletivo às partes/pessoas investigadas. E, neste processo investigativo, observamos a atuação dos professores e suas relações em eventos de planejamentos coletivos, organização e execução de projetos, participação em reuniões de pais; dentre outros, que foram significativos para a construção dessa tese e para ampliação de nossa visão sobre muitos processos.

A entrevista semiestruturada foi um importante instrumento por nós utilizado na coleta de dados para esse estudo. Sobre essa modalidade de entrevista Manzini (2003) diz que sua escolha deve vincular-se aos objetivos pretendidos, e que o fato de ser “roteiro” traz consigo sua carga de abertura e serve para além de “coletar/gerar dados”, serve como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o entrevistado, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, deixamos livre aos participantes a escolha do local e horário para a realização dos encontros, para não atrapalhar o trabalho com as crianças e para assegurar a privacidade dos mesmos. As entrevistas com as professoras ocorreram em momentos distintos, devido às diversas etapas de realização da pesquisa. A entrevista com P1 ocorreu em 2016 e P2 em 2017, contando com a entrevista dos alunos da turma escolhida também em momentos distintos, quando estes estavam no 5º ano (2016) e no final do primeiro semestre de 2017, quando já cursavam o sexto ano. Voltamos a campo no início de 2019, para registrar as percepções dos participantes com a mudança de espaço da escola.

Ainda fizeram parte do corpus, como dados complementares às entrevistas semiestruturadas: (i) algumas entrevistas informais, que se assemelharam a conversas, com

objetivo de clarear algumas questões relacionadas às práticas, na maioria das vezes, aconteciam nos corredores ou ao término de algumas aulas. Materiais utilizados pelas professoras, cópias de atividades e avaliações, registros de seus planejamentos e documentos elaborados pelo corpo docente da escola ou enviados à SEDUC Araguaína, também fizeram parte dos dados coletados. (ii) Uma coletânea de textos, contemplando relatórios de professores e alunos sobre os projetos executados e relatos pessoais de alunos e professores. A maioria dos textos dos professores foram produzidos durante encontros pedagógicos de formação, enquanto que os textos dos alunos foram produção de sala de aula.

O envolvimento de todas as pessoas, associado aos diversos instrumentos utilizados, contribuiu para uma melhor compreensão do contexto escolar e geração de dados sobre as concepções e práticas pedagógicas investigadas. Nesse movimento, algumas estratégias de pesquisa foram surgindo no decorrer da mesma, ora como necessidade de esclarecimentos, ora para produzir uma melhoria na triangulação dos dados gerados nas entrevistas e observações.

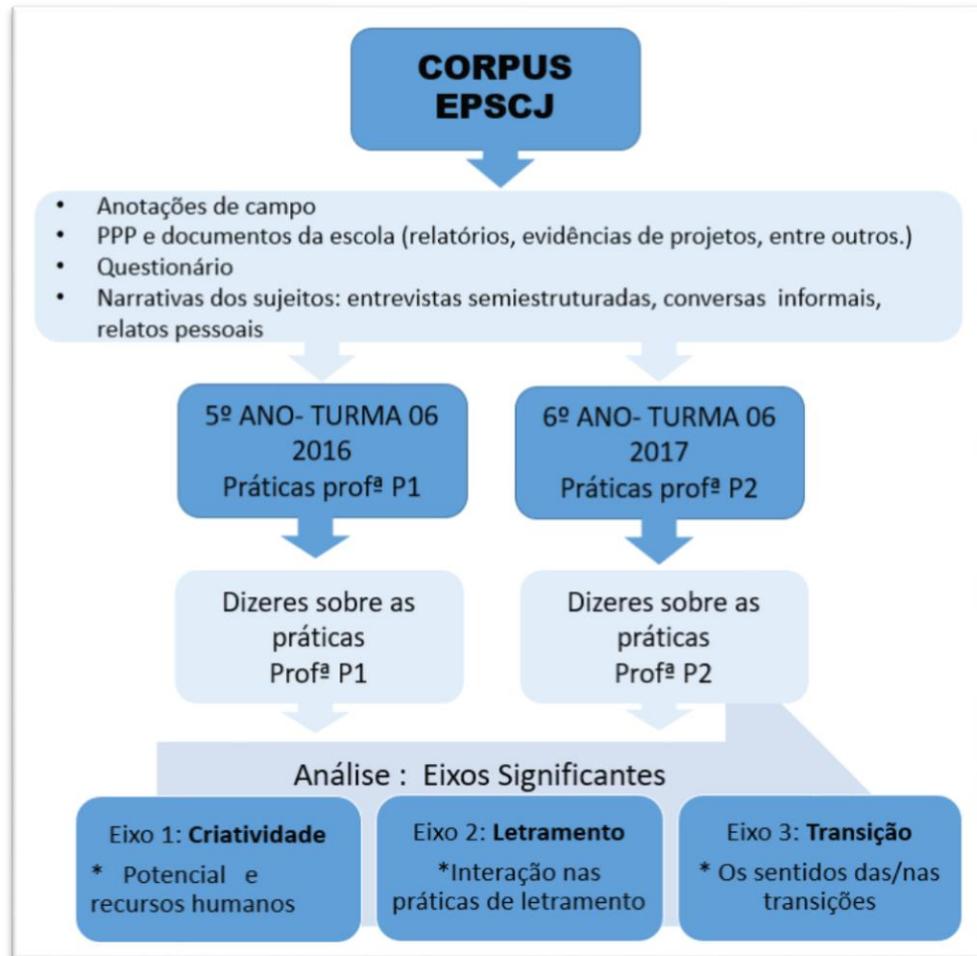
A ‘triangulação’, enquanto instrumento da pesquisa qualitativa, é configurada a partir da combinação de múltiplas técnicas para mapeamento dos dados e cruzamento de múltiplas fontes e análises, visando ao enriquecimento e ao fortalecimento das evidências e das interpretações. Como aponta Erickson (2001, p. 14),

[...] na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação.

Essa multiplicidade de técnicas se justifica, no contexto deste trabalho, porque a realidade é complexa e, sendo assim, a investigação das práticas de letramento pode ser melhorada a partir do emprego de variados instrumentos de pesquisa. Além disso, a interpretação dos dados é mais enriquecida por se basear no cruzamento entre as concepções dos estudantes e professores, nos perfis constituídos na observação direta e nas gravações das aulas. Com base nessa orientação, portanto, a “triangulação” se configura, nesta metodologia, a partir do emprego de múltiplos instrumentos e de variadas fontes geradoras de dados.

Assim, para melhor visualização do *corpus* resultante da coleta de dados e seus eixos de análise, organizamos o seguinte esquema:

Figura 1 - Esquema de organização do corpus da pesquisa e dos eixos da análise



Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Nas palavras de Bardin (1995, p. 96-97), corpus “é conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, selecções [*sic*] e regras”.

Desta forma, dada à extensão do corpus e aos objetivos da análise, trabalhamos pelo ponto de vista da análise de conteúdo, o que permitiu, a partir de leitura crítica, identificar características do texto para fazer inferências.

1.4 Análise de conteúdo como técnica de Tratamento de Dados

Os elementos da opção metodológica como abordagem, método, instrumentos, são de fundamental importância, visto que se vinculam ao tratamento de dados da investigação e, nesse sentido, trazem à luz dos objetivos da pesquisa, a corporificação da tese.

Assim, a escolha efetivada foi a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, em consonância com a abordagem de referência, tendo como base Bardin (2016). Segundo a autora

(2016, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Conta com as seguintes fases para a sua condução: a) pré-análise; b) exploração o material; c) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

A primeira etapa, chamada de pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Compreende a realização de quatro processos: (i) a leitura flutuante (estabelecer os documentos de coleta de dados, o pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas); (ii) escolha dos documentos (seleção do que será analisado); (iii) formulação de hipóteses e objetivos (o que o pesquisador se propõe a verificar); (iv) elaboração de indicadores (através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices).

Bardin (2016) ainda destaca que todo pesquisador que se enveredar por esses caminhos de análise deve se atentar às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na segunda etapa, a *exploração do material*, diz respeito a codificação e definição das categorias de análise. Nessa fase, o texto das entrevistas, e, de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro, com vistas a sua totalidade representativa das temáticas encontradas. Tomar-se-ão, como unidades de registro, trechos ou parágrafos de cada entrevista, assim como dos documentos, ou anotações de diários de campo.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). Torna-se importante ressaltar que, para fins desta pesquisa, adotou-se a sequência de etapas aqui descritas, para realização da análise de conteúdo preconizada por Bardin (2016), associando à análise temática dos dados as categorias de análise próprias da RIEC para pesquisa dos indícios de criatividade.

1.5 As pedras no meio do caminho: dificuldades sentidas na caminhada

Quando se caminha por trilhas que vão se abrindo à medida que se caminha, é natural que surjam algumas dificuldades. A primeira e principal dificuldade sentida ocorreu durante todo o processo de doutoramento, que foi a gestão e organização pessoal do tempo; as sistematizações tanto teóricas quanto dos dados de pesquisa para a efetivação dos mesmos na escrita do trabalho e a autodisciplina necessária para tal, tendo em vista a impossibilidade de licença do trabalho. Esse mesmo fator trouxe a necessidade de contar com ajuda nas transcrições da maior parte das gravações das aulas, dado ao volume gerado. Durante toda essa caminhada, fomos imprimindo ora passos mais ágeis, firmes, ora mais lentos, e, mesmo quando a vontade mais latente era a de parar ou até desistir da caminhada, procuramos reorganizar as rotas e superar os obstáculos, visando a finalização da caminhada.

Já no campo da pesquisa, na coleta de dados, a instabilidade gerada pela situação do possível fechamento da escola afetou a todos, inclusive a esta pesquisadora. De forma prática, encerraríamos o período definido previamente de registro das aulas do 6º ano em junho, no entanto, a chegada desse comunicado de fechamento trouxe para a pesquisa a necessidade de acompanhar o desenrolar do processo e como esse fato estava afetando a todos. Este acontecimento gerou, na escola, uma instabilidade nas rotinas e reações diversas, incluindo a mobilização de pais, professores e comunidade geral para discutir sobre essa decisão. Por essa razão, houve mais um atraso no cronograma, devido a ampliação do tempo na escola para acompanhamento desses momentos e verificação do desenrolar dos processos, além de uma insegurança na pesquisadora sobre como trazer esses dados para a pesquisa. Dificuldades que procuramos organizar e equacionar da melhor forma possível.

1.6 Organização da tese

Ao considerar o letramento sob a ótica da criatividade e das relações, o tratamento dado à leitura e escrita passa a ser não apenas um ato de aprendizagem racional, mas também de produção de sentido e desenvolvimento da afetividade das relações dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, assentado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo objetivou a compreensão do processo de transição 5º para 6º ano com todas suas implicações, a saber, fragmentação, temor, sensação de estar perdidos, e suas possibilidades, tais como, formação

específica do corpo docente, uma abordagem do letramento como religação dos saberes e uma preparação socioemocional baseada no sentipensar.

Trabalhamos com a concepção de que não é mais possível conceber que chegue à sala de aula apenas a cognição. Os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo, assim também os professores. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso.

Não podemos nos furtar à realidade, compreendida na medida de nossa percepção. A maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos e, certamente, pouco focada nas relações e nos aspectos emocionais envolvidos no processo. Esses mesmos educadores que, hoje, tem o grande desafio de serem “autores de mudanças”, fator que exige dos mesmos o desenvolvimento de suas próprias habilidades. E como “tudo está ligado a tudo” (MORIN, 2000), estes educadores nem sempre contam com gestores de escolas que cumprem com seu papel na valorização, formação e apoio à equipe; nem estes contam com a sustentação de políticas públicas claras e que ofereçam subsídios consistentes que possam colaborar nessa missão.

É como nos preceitua Moraes e Valente (2008, p. 57) ao trazer que a pesquisa fundamentada no olhar transdisciplinar “trafega pela lógica do terceiro incluído, pela compreensão do que acontece nos diferentes níveis de realidade dos sujeitos, tendo a complexidade, com seus operadores cognitivos, como base fundacional de toda dinâmica”. Portanto, nesse estudo, as narrativas e análise da prática docente nos eventos de letramento, nos projetos ou no cotidiano escolar terão por princípio de investigação a lógica ternária, inclusiva e não excludente. A lógica que considera o pensamento racional em diálogo com a intuição, a sensibilidade, a emoção e a criatividade. São essas lentes que usamos ao trilhar nosso percurso de pesquisa e olhar para os dados gerados no decorrer dele. São as mesmas lentes que nos permitem um olhar sempre mais atentos às possíveis emergências ao longo do caminho, assim como sensíveis para tratar as incertezas como possibilidade de buscar novos rumos.

Para o desenvolvimento da pesquisa anunciada, o presente estudo encontra-se estruturado por esta introdução, configurada como primeiro capítulo, seguido de mais quatro capítulos e das considerações finais. Intitulado *Mapeando os caminhos da pesquisa*, apresentamos a constituição desta caminhante/pesquisadora, a justificativa do interesse pela temática com seus caminhos e descaminhos, apresentamos o objeto de estudo, sua importância e relevância, contextualizamos o problema da pesquisa, o objetivo geral e específicos, as concepções e as bases epistemológicas que fundamentam o estudo em relação a criatividade e

ao letramento, assim como e delineamos um panorama metodológico do percurso da pesquisa, incluindo as pedras encontradas ao longo do caminho.

No capítulo seguinte, *Criatividade e letramento escolar: percursos e perspectivas à luz do pensamento complexo*, apresentamos as perspectivas teóricas que estão nas bases epistemológicas que fundamentam essa pesquisa, a partir da compreensão das mudanças paradigmáticas da ciência e tudo que advém dela, num breve percurso até os pressupostos da emergência de uma reforma no pensamento que traz consigo novas necessidades e, por conseguinte, novas perspectivas para a educação. Decorre daí nosso propósito de integrar em um único capítulo o emergir do convite para um pensar complexo no campo educacional, elemento que conecta a criatividade ao letramento. Trazemos a pluralidade de conceituação de ambos temas, suas especificidades teóricas e metodológicas, enfocamos também, para o bom exercício das temáticas apresentadas, a necessidade de mudança na percepção da realidade através do pensamento complexo e o emergir de novas tessituras no processo de ensino e aprendizagem, com a apresentação de abordagens mais integradoras que tem despontado na área de linguagem e educação.

O terceiro capítulo, *Ponto de convergência epistemológico e metodológico da pesquisa: a interação*, segue apresentando o importante papel das interações na construção do sentido da aprendizagem. Iniciamos pela evolução dos estudos sobre a interação na sala de aula e alguns de seus pressupostos subjetivos e condicionantes, dentro de um cenário atual ligado à demanda trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações que as competências não-cognitivas trazem para o contexto da nossa discussão, revelando o caráter de interdependências que unem diferentes elementos em processo de interação.

Em *Os caminhos trilhados no percurso da pesquisa: a contextualização dos lócus e do corpus*, apresentamos a escolha dos lócus, a entrada em campo, os participantes, o processo de construção dos dados e as bases de tratamento e organização, análise e interpretação dos dados. Para, no quinto capítulo, apresentar *Os eixos construídos no percurso da pesquisa: análise e discussão*, organizados em: 1º eixo: Na trilha dos indícios de criatividade; que trata das evidências de criatividade da escola pesquisada; no 2º eixo, Práticas integradoras e os eventos de letramento, a EPSCJ, analisamos as concepções e práticas de letramentos ocorridas no 5º e 6º ano, nas aulas de Língua Portuguesa e a constituição das interações nessas práticas. No 3º eixo: Sobre adversidade e resiliência: uma escola em transição são analisados os vários aspectos da transição pela qual a escola passou ao longo desses últimos anos, sob as diversas perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Nas Considerações Finais, apresentamos algumas reflexões que este estudo nos propiciou, além dos indicativos de possíveis caminhos e indagações que possibilitarão novas caminhadas.

2 CRIATIVIDADE E LETRAMENTO ESCOLAR: PERCURSOS E PERSPECTIVAS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Não podemos resolver nossos problemas com a mesma mentalidade de quando os criamos.

Albert Einstein

Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo.

Edgar Morin

Neste capítulo, apresentaremos as perspectivas teóricas consideradas como fundamentais para a compreensão do trabalho e que serviu de base para a construção do objeto que nos propomos a pesquisar. Quando concebemos as bases epistemológicas que fundamentam essa pesquisa, e pensando na tese que nos propomos a defender, passamos a ter ainda mais clareza da necessidade de repensar a prática pedagógica a partir de uma nova perspectiva compatível com as reformas tão necessárias no pensamento, tendo em vista todas as urgências que emergem em nossa sociedade, trazendo consigo novas necessidades e, por conseguinte, novas perspectivas para a educação.

Enfocamos alguns conceitos trabalhados no âmbito do pensamento complexo como novas fundamentações para o processo educativo, buscando ‘enxergar’ esses processos não a partir de cada uma de suas áreas de modo isolado, posto que dessa maneira erguemos fronteiras que limitam e dividem, mas sim, de acordo com horizontes e perspectivas que somam e incluem.

2.1 O ponto de partida: ‘Um convite para pensar’ - os paradigmas e a escola

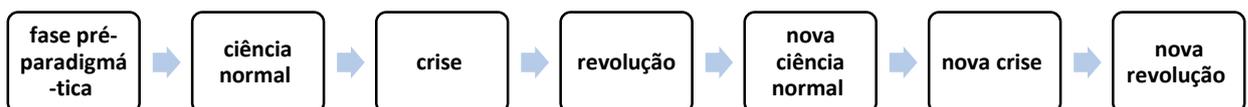
No enfrentamento dos múltiplos desafios epistemológicos e sociais configurados no tempo presente, de onde lançamos nosso olhar para um futuro, projetado nas bases de um pensamento emergente, complexo e ecossistêmico, vemos um contexto educacional que, aparentemente, caminha alheio, porém imerso nesse turbilhão de problemas complexos. São esses mesmos problemas complexos que nos impedem de acreditar em uma realidade que se possa reduzir ou polarizar.

Pensar sobre educação, exige, antes, analisar os modelos segundo os quais a escola se orientou ao longo da história para entendermos as fortes influências que os paradigmas das ciências tiveram no campo educacional.

Segundo Assmann (1998), todo paradigma é transitório, não há paradigma permanente, visto que eles possuem caráter historicamente mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. Suas mudanças estão atreladas diretamente ao olhar e à vivência dos seus contemporâneos. A aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas às áreas de conhecimento.

Antes, porém, de adentrarmos nessa trilha, precisamos deixar claro qual o conceito de paradigma⁷ estamos utilizando. Para tanto, partiremos da definição de Khun⁸ (1998, p. 219) que afirma que paradigma “é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Ou, mais precisamente, “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas por membros de uma comunidade científica” (KHUN, 1998, p. 225). No entendimento do autor, a mudança de paradigma ocorre no que se denomina revolução científica, a qual, quando é exemplar e fundamental, arrasta uma mudança de paradigmas, ou seja, os princípios fundamentais que comandam todo pensamento e toda teoria e, desta forma, uma mudança na própria visão do mundo (KHUN, 1998). Nesse sentido, Kuhn (1998, p. 109) afirma que “rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência”, e apresenta uma estrutura de mudança que esquematizamos a seguir.

Figura 2 - Estrutura da mudança de paradigma segundo Kuhn (1998)



Fonte: Elaborado pela própria autora com base em Kuhn (1998).

Morin (2002) também vai tratar da questão do paradigma, mas em uma perspectiva diferente, buscando a definição de paradigma como conceitos fundamentais ou categorias-

⁷ Paradigma é um termo com origem no grego ‘paradeigma’ que significa modelo, padrão.

⁸ Thomas Samuel Khun (1922-1996) Físico, historiador e filósofo da ciência, foi o grande responsável por alterações substanciais no panorama da filosofia e da sociologia da ciência na década de 60. Estudou inicialmente Física na Universidade de Havard, mas mudou o rumo da sua investigação ao dedicar-se à História e Filosofia das Ciências. Na obra *The Structure of Scientific Revolutions (A Estrutura das Revoluções Científicas, 1962)*, que se tornou uma referência obrigatória para entender a História e a Filosofia do conhecimento científico, a sua tese fundamental consiste na convicção de que as ciências não progredem uniformemente, de uma forma contínua e cumulativa, tendo, por fim, a concretização de verdades. O progresso científico é, pelo contrário, descontínuo, feito por rupturas, que transformam por completo o paradigma científico dominante.

chave da inteligibilidade. Os indivíduos, segundo o autor, conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas culturalmente inscritos neles.

É ele que prescreve a utilização cognitiva da disjunção ou da conjunção. É ele que concede privilégio a certas operações lógicas em detrimento de outras; é ele que dá validade e universalidade à lógica eleita. Através disso, dá aos discursos e teorias que controla os aspectos de necessidade e de verdade. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle e o emprego delas. É a partir dele que se determinam as hierarquias, classes, séries conceituais. É a partir dele que se determinam as regras de inferência. Situa-se, então, no núcleo não apenas de todo sistema de idéias/*sic* e de todo discurso, mas também de qualquer cogitação (MORIN, 2002, p. 304).

Sendo assim, um processo de mudança paradigmática se revela através das diferentes formas de pensar e agir em decorrência de diversas transformações no campo do conhecimento, que não se limitam ao conhecimento científico, mas às mudanças decorrentes das transformações sociais nos diversos contextos: no econômico, no político e no cultural, que, de forma contínua e dinâmica, afetam a todos, modificando valores, crenças, os conceitos e o modo de perceber a realidade, denominado por Kuhn (1962) de *revolução científica*.

Para Morin (1998, p. 27), esse processo “[...] quando é exemplar e fundamental, arrasta uma mudança de paradigmas (isto é, dos princípios de associação/exclusão fundamentais que comandam todo pensamento e toda teoria) e, por isso, uma mudança na própria visão do mundo”.

Essas reflexões sobre a diferença na abordagem de Kuhn (1962) e Morin (1998) também foram apontadas por Moraes (2011). Ela afirma que a definição de Morin (1998) parte da proposição de Kuhn (1962), mas vai além, trazendo para a base paradigmática não apenas conceitos soberanos excludentes, mas a compreensão do enfoque relacional de conceitos que convivem. E aqui, corroboramos com a posição de Moraes (2011, p. 32), no reconhecimento que “na evolução do conhecimento científico, além de crescer em extensão também se modifica, transforma-se mediante as rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria à outra”. E é justamente a partir desta perspectiva que também vislumbramos a necessidade de um novo pensar sobre a educação, um pensar complexo e sobre ele assentamos, neste trabalho, nossas reflexões sem qualquer pretensão de afirmar que, categoricamente, um paradigma tenha que ser anulado ou esquecido, mas que se deve pensar sobre ele.

Corroboramos com a mesma preocupação de Moraes (2015, p. 23) em aprender “[...] como operar a passagem de uma educação baseada no paradigma tradicional da ciência, pautada na disjunção do saber e da vida, para uma formação baseada na interdependência complexa entre sujeito cognoscente e os diversos saberes teóricos, práticos e existenciais” sob

esse plano se desenha uma trajetória cujo entendimento se forma na recorrência de um processo que nos remete há alguns séculos.

Dessa maneira, necessitamos voltar nosso olhar para os processos de mudanças ocorridos pelas diferentes formas de agir e pensar que se constituiu como uma tradição científica se fixou à medida que, para compor a realidade, buscou-se o ‘saber’, o “conhecimento”, descartando-se do sujeito o espírito - rupturas antropológicas e cosmológicas (séc. XIII) - passando a pensamento hegemônico centrados no racionalismo (séc. XVII) e empirismo (séc. XIX), as duas epistemologias que predominaram e, de certa forma, ainda predominam na elite intelectual Ocidental até hoje, segundo Sommerman (2006), e é denominado como paradigma cartesiano ou tradicional. Esse paradigma supõe que em todo sistema complexo o comportamento do todo poderá ser entendido integralmente pela observação das partes (fragmentação, reducionismo), na qual o que não puder ser observado e comprovado perde seu valor (racionalismo).

Com a perspectiva do progresso especialmente no século XIX e XX, o conhecimento científico tornou-se disciplinar e cada vez mais especializado e parcelado, operando uma verdadeira cisão entre a cultura humanística e a científica (PETRAGLIA, 2014). Para Sommerman (2011), esse pensamento reducionista se posicionava, epistemologicamente, defendendo a ideia de que era possível explicar tudo, seja objetos, fenômenos ou sistemas, reduzindo-os em partes, gerando assim um movimento crescente da hiperespecialização.

Diversos pesquisadores, dentre os quais destacamos Morin (2000, 2001), Moraes (2011, 2008a, 2008b), Sommerman (2011, 2012), D’ambrosio (2005), discutem essa questão partindo da crítica a um de seus principais posicionamentos, o *princípio da separabilidade*, princípio que rege o pensamento lógico da ciência clássica. Trata-se da ideia de que para se resolver um problema é necessário separá-lo em partes menores, tantas quantas possíveis e investigá-las uma a uma, pensamento fundamentado em René Descartes, em seu Discurso do método (1936). Com base nessa ideia, foi inaugurada a divisão do saber, assentado na lógica de ordenar o pensamento a partir dos objetos mais simples e fáceis de se conhecer, para chegar gradativamente aos mais complexos, supondo também, naturalmente, uma prevalência de uns sobre os outros.

Partindo do que está posto, nessa concepção de mundo enquanto sistema autorganizado, cujos componentes estão interligados e são interdependentes, várias teorias surgiram nesse novo paradigma que trazem como ponto de conexão, a interconexão, a religação dos saberes sobre o ser no mundo: a Teoria Cibernética, Autopoiese, a Teoria do Caos de Prigogine, a Teoria da complexidade, entre outros. Desses, destacamos a teoria da complexidade, uma vez

que nosso olhar para as questões educacionais nela se assenta e nos ajuda a fundamentar alguns conceitos educacionais, além de ser basilar para a emergência da abordagem teórico-metodológica transdisciplinar (SOMMERMAN, 2006).

Essa breve contextualização nos serve para situar a educação calcada por esse modelo tradicional cartesiano e mecanicista, fixado nas dicotomias certo-errado, sujeito-objeto, homem-natureza, no qual tudo o que não é científico é desconsiderado. Esse pensamento simplificador e reducionista que potencializa a difusão de especialidades na fragmentação do conhecimento chega até a escola por uma educação que se baseia no acúmulo de conhecimento e na transmissão do mesmo pelo professor, conteúdos obtidos pela memorização, “causando uma aprendizagem sem significado, por isso facilmente esquecida pelos alunos” (BEHRENS, 2005, p. 28), por deixar o ensino descontextualizado e mecânico, incapaz de valorizar a multidimensionalidade do ser.

Na base educacional desse paradigma, descrito anteriormente, encontra-se a abordagem tradicional, onde o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, que deve aprender sem questionar, enquanto o professor figura como o dono da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade. A metodologia aplicada focaliza-se apenas na aula expositiva. O conteúdo é apresentado pelo professor como pronto e repetitivo. A ênfase é “escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 2005, p. 43). É o que enfatiza Libâneo (1986, p. 24),

O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência [*sic*] a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição. A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações.

Como nos afirma Moraes e Torre (2005), nossas atitudes e hábitos foram cunhados no paradigma tradicional, onde o rigor do pensamento positivista tem forte presença em nossas ações dentro e fora da escola. E constata que o caminho para a reforma pretendida exige um quadro epistemológico e metodológico mais amplo e profundo. Diante disso, sentimos a necessidade de um olhar mais acentuado para dentro dos processos educacionais, e refletir sobre o caráter tradicional que subsidia o trabalho de formação e as práticas com todos os seus vícios e estratégias, mas, por outro lado, lançar um olhar sensível na busca por posturas que rompam com essas amarras.

Vale ressaltar que, mesmo depois de décadas, continuamos com um olhar fixo nos problemas pelos quais a escola atravessa, muitas vezes sem considerar que somos parte responsáveis pela perpetuação dessa cultura escolar que, como assevera Morin (2001, p. 16),

chega a ser “espantoso que a educação que aspira a comunicar os conhecimentos permaneça cega sobre o que é o conhecimento humano”.

Mas não é uma realidade que passa despercebida por todos, nem que está relacionada apenas à postura do professor, conforme depoimento de uma das professoras colaboradoras da pesquisa:

[...] sinto que vivo uma incoerência muito grande, onde o mesmo sistema que incentiva essas práticas (interdisciplinares) é quem dificulta o (professora faz o gesto de aspas) “colocar em prática”. Hoje, a escola... a gente vive uma pressão muito grande, por mais que aquilo que eu falei numa outra resposta, por mais que a gente saiba e tenha consciência tenha concepção de como deve ser, você vive num contexto de muita pressão de muita burocracia, sistematização, de divisão disciplina, de tempo. [...]

O planejamento e diário que devem contemplar o conteúdo que estão previstos, programados para aquelas disciplinas. **Se não existisse tanta divisão para as coisas, agora é tempo disso, é tempo daquilo, tudo fragmentadinho** (ENTREVISTA P1, 2016, grifo nosso).

O que está na fala da professora é a concretização da ação do paradigma conservador que se faz refletir na organização da ciência, da educação e da própria escola, revelados na divisão das disciplinas, nos tempos de aula e, ainda, na determinação do próprio conteúdo bimestrais “programados” linearmente: “Agora é tempo disso, é tempo daquilo”. A “incoerência” sentida pela professora é mostra real de quantos são os entraves que permeiam as mudanças paradigmáticas. Mesmo sendo possível romper com essas barreiras, como a própria professora assinala e, efetivamente, busca realizar em seu fazer, conforme foi possível ser verificado em campo e registrado em notas, no entanto, sem o rompimento mais efetivo das próprias ‘gaiolas epistemológicas’, toda tentativa de mudança vai parecer uma luta vã.

É o entendimento e interiorização real de que essas fronteiras não são rígidas, mas fluidas que farão a diferença no pensar e no agir desse professor. Essa evidência põe em curso um dos elementos de base buscado nesse estudo, o pensar complexo. Na busca de caminhos que possam ser percorridos no objetivo dessa compreensão estão os operadores cognitivos⁹ do pensamento complexo, os quais trataremos mais a frente, considerados pelos estudiosos da complexidade (MORAES, 2015), (ALMEIDA, 1997, 2012), (MORIN; LE MOIGNE, 2000), como suporte instrumental ou “categorias do pensamento” que “nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocá-la em prática” (MORAES, 2015, p. 52).

⁹ Morin e Le Moigne tratam desses operadores cognitivos como os princípios guia para um pensar complexo, destacando Princípio sistêmico-organizacional; Princípio hologramático; Princípio retroativo; Princípio recursivo; Princípio dialógico; Princípio da auto-eco-organização; Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente e Princípio ecológico da ação. Apresentação dos mesmos serão feitas na sequência, em tópico próprio.

Voltando à reflexão da fragmentação sentida e registrada por P1, Morin (2011, p. 38) vai tratar o conhecimento especializado como uma forma particular de abstração, uma vez que “extraí um objeto de seu contexto e seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no seu setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada”. Entretanto, é preciso compreender que essa crítica não se refere ao processo de proliferação disciplinar, já irreversível, mas ao processo de enclausuramento do conhecimento dentro dos muros disciplinares, dificultando canais de diálogo entre eles e a recusa a modelos mais integrativos de produção do saber. A crítica ao processo de hiperespecialização do conhecimento não supõe um desaparecimento das disciplinas, uma vez que estas também podem apresentar uma forma heurística de produção do conhecimento.

É por tantos cenários como os delineados acima que Morin (2007, p. 99) assevera: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”. Da mesma maneira que o autor questiona sobre a reforma da escola que não acontece sem acontecer uma reforma da sociedade e vice-versa.

Como então romper com esse dilema sem se contaminar por um certo conformismo e inércia? É o próprio Morin (2005) quem alerta ao discorrer sobre os pressupostos do paradigma da simplicidade, sobre a “cegueira” que cristaliza a visão, impedido de ver o universo complexo e dinâmico no qual a sociedade está inserida. Por isso, vem propor que ao invés da *disjunção/redução/unidimensionalidade*, que se olhe com novas lentes, as lentes da *distinção/conjunção/multidimensionalidade* capaz de “distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir”. E ao contrário do que possa parecer, os pressupostos da epistemologia da complexidade não vêm se contrapor ao tradicional, descartando ou desvalorizando suas importantes conquistas, especialmente nos avanços no campo científico-tecnológico, porém não fecha os olhos aos muitos problemas ambientais, econômicos e civilizatórios, advindos dessa mesma visão.

Estamos, então, diante da escola que sensivelmente percebe e sofre, como na fala da professora P1, os contornos, para não dizer os conflitos de um tempo de mudança de paradigma, no qual nem sempre a transformação que se quer ver na sociedade, se faz realizar no cotidiano da sala de aula. É por essa razão que Mészáros (2008, p. 25) afirma que, “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...]”, assim como destaca o preponderante papel da educação nesse processo paradigmático transformador. A mudança no ensino depende da capacidade de

substituir as lentes, para que se possa fazer uma nova leitura de mundo a partir de uma nova lógica, de uma visão sistêmica e complexa da realidade.

Toda mudança traz consigo resistência na hora de se passar de um pensamento a outro, de uma metodologia a outra. Traz também desconforto e inquietação, o que provoca uma série de desajustes e conflitos cognitivo emocionais durante todo o processo... Normalmente nos sentimos mais confortáveis ao trabalhar com estratégias e pautas que nos dão segurança e que se convertem em hábitos dificilmente modificáveis. Por esta razão é tão difícil escapar aos processos e critérios de rigor científico estabelecidos pelo pensamento positivista, que tem vinculado o processo de construção de conhecimento a determinados critérios e procedimentos que nos fazem acreditar que fora deles não é possível produzir conhecimento científico válido (MORAES; TORRES, 2006, p. 2).

Essa é a grande questão, ou o nó górdio apontado por Moraes (2015), entretanto, como ela mesma adverte, denunciar uma realidade sem anunciar novos caminhos não parece ser os elementos que motivarão a caminhada no sentido de uma reforma do pensamento, em especial na área da educação.

Mudar a forma como se olha para os problemas faz toda a diferença sobre as escolhas a serem feitas, e, a partir daí, configura-se o primeiro e mais audacioso passo para a virada paradigmática¹⁰. Entender não apenas como está a educação de modo geral, hoje, mas como essas realidades foram sendo constituídas ao longo dos anos é fundamental. Ter clareza ao olhar as conexões construídas pelos paradigmas tradicionais da ciência com suas contribuições e limitações também, assim como ativa a possibilidade de um pensar sobre o pensar, no caso dos educadores, possibilita um repensar nas práticas, do seu fazer local sob a perspectiva de interdependência com seu contexto maior.

Assim, levando em consideração apontamentos como de Moraes (2015, p. 28) ao afirmar que “[...] uma ciência da inteireza, pautada na complexidade e na transdisciplinaridade amplia os horizontes pedagógicos e educacionais”, entendemos que o reconhecimento e compreensão de todos esses aspectos sócio-historicamente construídos, apresentados sobre os paradigmas e a escola, nos confirma na caminhada pela trilha da complexidade com vistas a ampliar nossos horizontes.

¹⁰ Termo utilizado por Morin (2001) em sua obra *Introdução ao pensamento complexo*, referindo-se às mudanças promovidas a partir da física quântica numa direção da mudança de um paradigma mecanicista, fragmentador para um pensamento complexo e sistêmico.

2.2 Aprendendo a olhar o mapa: A complexidade e seus contributos epistemológicos para e educação

Vimos, ao longo da seção anterior, que as mudanças trazidas pela epistemologia da complexidade se estabeleceram a partir do avanço da ciência e busca promover, a cada dia, uma reavaliação do conhecimento fragmentado em favor da reintegração do todo.

Compreender que tudo está conectado é um grande passo rumo ao entendimento da atual realidade educacional, mas não basta. Moraes (2010) nos propõe uma reflexão crítica e consciente sobre nossa realidade já ilustrada no depoimento da professora P1, “para que possamos encontrar soluções compatíveis com a gravidade dos problemas” pois ainda, segundo a autora, “enfrentamos tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais de outros tempos, observando a realidade como se ela fosse estável, homogênea e determinada” (MORAES, 2010, p. 22). Sem nos darmos conta que “estejamos onde estivermos, vivemos em um mundo incerto, mutante, complexo, cheio de emergências que requerem processos autoecorreorganizadores e transcendente” (MORAES, 2010, p. 22).

E quais seriam, pois, as ferramentas intelectuais certas para esses “tempos incertos?” Ferramentas que sejam capazes de abarcar o que “a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20). Nessa perspectiva, a compreensão do pensamento complexo relacionado à educação, por meio dos operadores cognitivos¹¹ de Morin (2000) nos servem como ponto de partida para repensar os processos educacionais.

2.2.1 O papel dos operadores cognitivos na compreensão da complexidade da sala de aula

É possível que, para muitos, a questão da complexidade seja considerada obscura e confusa. Morin (2010), em sua obra *Ciência com Consciência*, vai construir a base de uma reflexão que nos serve de norte para pensarmos a realidade educacional. É ele que nos afirma que a complexidade historicamente foi estudada de forma marginal, principalmente porque ela vai de encontro aos conceitos arraigados do paradigma científico.

¹¹ Operadores cognitivos do pensamento complexo são instrumentos ou categorias de pensamentos apontados por Moraes (2008b) como elementos que ajudam a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento.

Dessa forma, o autor ainda defende que não se pode pensar na complexidade como uma fórmula ou resposta aos problemas da sociedade atual, mas como uma lente que desafia o olhar para essa realidade e convida a pensar sobre ela através de princípios diversos dos postulados pelo paradigma tradicional, capaz de pôr no centro do foco a incerteza e a incompletude, não tanto como características dessa nova forma de pensar, mas como elemento constitutivo da própria vida. Assim também a contradição, as desordens, entre outros, compõem os fios que, juntos, vão formar esse *tecido da complexidade*.

As certezas absolutas preconizadas durante tanto tempo não bastam mais, não são suficientes; é preciso rever a forma de se pensar a realidade e se fazer ciência. Igualmente, no campo educacional, a mudança das lentes é imprescindível para quem quiser aceitar o “convite para pensar”, repensar e reformar o pensamento (MORIN, 2010). E para aceitar esse convite é necessário o entendimento do complexo de maneira mais abrangente, pois o complexo

[...] requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismo e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2007, p. 21-22).

Nesse sentido, buscamos nas bases de Morin (2000, 2007), Morin e Le Mogue (2000) e dos estudos empreendidos por Moraes e Valente (2008), Moraes e Navas (2010, 2015) estabelecer uma planificação de alguns dos princípios que contribuem para a sistematização das discussões acerca da complexidade. Os denominados operadores cognitivos do pensamento complexo figuram como princípios-guias, apontados por Moraes e Navas (2015) como elementos colaborativos para uma melhor compreensão da complexidade inerentes ao fenômeno educativo, pois

[...] entre outros aspectos, facilitam a percepção e a compreensão da complexidade presentes nas diferentes dimensões constitutivas dos processos educacionais, possibilitando o desenvolvimento de práticas mais condizentes com este enfoque teórico [...] e a perceber melhor as tramas, a tessitura comum religando fenômenos, processos, fatos e eventos (MORAES; NAVAS, 2015, p. 52).

Esses princípios são definidos pelos autores como “instrumentos ou categorias que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 52). É nessa perspectiva que buscamos, através dos operadores, melhor compreender a complexidade presente na dimensão da sala de aula que, em sua maioria,

parece não responder às demandas dinâmicas¹² do século XXI. São esses os princípios que passam a ser a base para a abertura epistemológica importante a todos, especialmente aos educadores, ajudando a superar “uma visão linear” e possibilitar uma visão complexa, tanto de saberes científicos, quanto de saberes educacionais e humanos.

Desta forma, ressaltamos que nossa discussão sobre a interação nas práticas de letramento vai ‘nutrir-se’ do pensamento complexo, lançando luz no caminho da escola frente às mudanças necessárias no cenário educacional. E os operadores cognitivos servem ao pensamento complexo como eixo encadeador da religação. Se ainda soa vago dizer que o pensamento complexo veio religar o que tem sido separado há muito tempo, compartimentado; os operadores vêm trazer a clareza dos fios constituintes dessa ligação, sendo possível reforçar o entendimento que “é um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade” (MORIN, 1997, p. 11), ou seja, são as características de processamento do pensamento, sob a luz da complexidade. Assim, os princípios que ora apresentamos, nada mais são que os guias responsáveis por fazer nosso pensamento operar no modo aberto.

A proposição que buscamos é aceitar o “convite para pensar” de Morin (2010) e relacionar os princípios cognitivos do pensamento complexo com a sala de aula, para que, à medida que avançamos nas apropriações conceituais, também possamos incorporar as lentes necessárias para observar e pensar nossa realidade por uma perspectiva de religação, pois “tudo que isola um objeto, destrói sua realidade” (MORIN, 1996, p. 187).

O Princípio sistêmico-organizacional nos ajuda a compreender que um todo é formado por partes, porém nosso olhar deve buscar olhar para as partes de modo diferente do paradigma tradicional, sem analisar as partes separadamente do todo, pois o todo pode ser maior ou menor que a soma das partes (MORIN, 2015, p. 123). A relação sistêmica proposta, objetiva esclarecer que para se conhecer o todo é necessário conhecer as partes e para conhecer as partes é necessário conhecer o todo, sendo essa relação fundamental para se compreender um determinado fenômeno em sua totalidade. Desta forma, Morin (2015) nos traz ao ponto central do princípio: para compreender o todo, que pode ser maior ou menor que a soma das partes, não devemos analisar apenas as partes, mas a dinâmica relacional que se estabelece entre o todo e suas respectivas partes.

Ao olhar para a aula ou cultura escolar, verificamos que a mesma é formada por vários elementos. Estudar isoladamente cada elemento não será suficiente para sua compreensão

¹² Demo(2002) em seu livro *Complexidade e aprendizagem: dinâmica não-linear do conhecimento* trata das questões da imprevisibilidade e criatividade envolvidos nos processos complexos educacionais como o ensino-aprendizagem, apresentando o caráter não-linear do conhecimento.

completa, porém ao analisar os componentes e a relação que cada um exerce sobre a aula, poderemos, talvez, compreender esse fenômeno em sua totalidade, como nos exemplifica Navas (2010, p. 88, tradução nossa)

O sujeito que aprende, o sujeito que ensina, o contexto de aprendizagem, o objeto de aprendizagem e as ações implementadas para ensinar e aprender formam uma totalidade articulada conforme as relações e interações resultantes da troca de matéria, energia e informação.¹³

Assim, se efetivamente essas relações se constroem de forma articuladas e significativas, conseqüentemente, pode-se esperar uma maior qualidade de aprendizagem, claro, sempre levando em conta que o grau de eficiência didática de ensino depende de cada sujeito, da relação que estes estabelecem ente si e de uma série de fatores relacionados: coerência de procedimentos, estratégias de ensino, assim como o grau de estímulo promovidos pelos ambientes e contextos de aprendizagens (NAVAS, 2010). Da mesma forma, afirma o autor, se as relações professores e alunos forem coercitivas e castradoras tanto os resultados não serão satisfatórios, quanto a aprendizagem resultante será “pobre, de baixo nível” (NAVAS, 2010, p. 88), não sendo suficientes para promoverem novas aprendizagens.

Com a compreensão da totalidade, fica claro o conceito que caracteriza outro princípio, o **hologramático**, o qual compreende que não somente a parte está no todo, como o todo está inscrito também nas partes. Parte e todo são dimensões de uma mesma realidade.

Recorremos mais uma vez a Navas (2010, p. 90, tradução nossa) para relacionar o princípio ao processo educativo:

Da mesma forma que em cada célula de nosso organismo está contido todo o material genético de nossa espécie, em cada centro educacional, em cada estrutura da organização escolar, em cada ambiente de sala de aula, os princípios, valores, expectativas e modos de pensar, sentir e agir do paradigma ou modelo dominante ou socialmente aceitos como normal.¹⁴

Isso significa dizer que tudo está interligado, tudo o que acontece fora da sala de aula, tudo que pode ser considerado “externo” produz efeitos resultantes e interferentes no processo educativo, na maneira de estabelecer interação entre professor e alunos, enfim “nada é neutro”.

¹³ Livre tradução de: “Sujeto que aprende, sujeto que enseña, contexto de aprendizaje, objeto de aprendizaje y acciones llevadas a cabo para enseñar e aprender, formam parte de una totalidade articuladas conforme a las relaciones e interacciones que resultan do intercambio de matéria, energia e informacion” (NAVAS, 2010, p. 88).

¹⁴ Livre tradução de: De la misma manera que em cada célula de nuestro organismo está contenido todo el material genético de nuestra especie, em cada centro educativo, em cada estructura de la organización escolar, em cada ambiente de aula, están igualmente contenidos los principios, valores, expectativas y formas de pensar, sentir y actuar del paradigma o modelo dominante o socialmente aceptado como normal (NAVAS, 2010, p. 90).

No **princípio retroativo** é importante compreender sua importância para o rompimento com a causalidade linear, tão marcada no paradigma tradicional. É ele que confere o caráter da circularidade, ou seja, toda causa age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre ela, modificando-a. Essa propriedade retroativa de toda ação é também conhecida como *feedback*.

Refletindo sobre a sala de aula a partir desse princípio podemos constatar, conforme nos aponta Moraes (2015) e Navas (2010), que os efeitos educativos não são necessariamente produtos de ações pré-planejadas pelo professor, ou ainda que ensinar e aprender não estão a cargo exclusivamente das ações do docente ou discente, mas se constroem na relação e nos processos de interação que se estabelece entre ambos. Tendo, é claro, que se considerar as muitas variáveis nesse processo: o ambiente, os recursos, os aspectos psíquicos-emocionais, entre outros. Navas (2010) fundamenta sua reflexão no pensamento de Freire (1975, p. 90) no qual afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os seres humanos se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Outro operador cognitivo importante é o centrado no **princípio recursivo**. Entendemos como complementar ao retroativo, uma vez que a causa original é influenciada pelo resultado que a produziu, promovendo uma “causalidade circular”. Nas palavras de Morin (1990, p. 108), “um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu”. São as interações dos indivíduos, como nos diz Morin (1990), que produzem a sociedade. Mas a sociedade, por sua vez, produz os indivíduos, marcando-os com certas características daquela sociedade. O mesmo acontece com a subjetividade humana: ela é, de certa forma, resultado de um conjunto de condições sociais, culturais e biológicas. Porém, ao se constituir, a subjetividade de cada indivíduo retroage sobre a sociedade, sobre a cultura e até sobre a maneira de ser biológico. Somos assim, peças desse fenômeno da circularidade.

Tratado por Morin (2003) como anel gerador, esse princípio é apresentado como aquele que supera a regulação do princípio retroativo, por seu caráter de autoprodução e auto-organização. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas – e através de – suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos aportando-lhes a linguagem e a cultura” (MORIN, 2003, p. 29).

É assim que, nessa combinação de perspectivas nos seus diferentes níveis, essa causalidade circular pode produzir novas emergências, “com base em processos autoeco-organizadores regeneradores do próprio sistema ou criadores de novos sistemas emergentes” (MORAES, 2015, p. 55).

À medida que olhamos individualmente para cada um dos operadores do pensamento complexo, melhor temos a visão da relação de complementaridade e interdependências com as quais se constituem. Prova disso se revela no próprio **princípio da autoeco-organização** que para compreensão de sua nova maneira de enxergar a indissociabilidade entre o sujeito e o mundo, necessitamos recorrer ao conceito do **princípio hologramático**, o qual afirma que a mais infinitesimal parte contém os elementos do todo, ou seja, é uma forma de compreender que o sujeito está no mundo, mas o mundo também está no sujeito em uma relação recíproca de constitucionalidade. Como expoente da relação de autonomia/dependência, para Morin (2012, p. 1) “[...] a nossa autonomia material e espiritual de seres humanos depende, não só de alimentos materiais, mas também de alimentos culturais, de linguagem, de um saber, de mil coisas técnicas e sociais”. Esse aspecto vem mostrar que o ser humano se organiza conforme se relaciona com o ambiente em que vive, e essa relação acaba por trazer para si, efeito em seu comportamento.

Considerar os processos de ensino e aprendizagem como processos de autoeco-organização significa, como alertado por Navas (2010), ter consciência da necessidade de criar condições, gerir e mediar esse processo de forma dinâmica, aberta e afetiva nas redes de relações, pois sem carinho, afeto, amor, sem paixão nem entusiasmo, não podem gerar-se processos autoeco-organizativos, nem se desenvolver processos de ensino e aprendizagem plenamente humanos e enriquecedores.

Outro princípio bastante importante de se considerar nesse estudo é o da **reintrodução do sujeito cognoscente**. Este princípio veio contrapor às ciências de modo geral que assentam suas bases na disjunção entre o sujeito e o objeto, ou seja, excluem o sujeito do seu próprio processo de conhecimento.

A lógica da separabilidade que retirou o objeto de seu contexto foi a mesma lógica que retirou o sujeito do processo de construção do conhecimento. Assim, aquele que, nas abordagens tradicionais, ficava à margem do processo, passa agora a compor juntamente com o objeto elemento importante. “O sujeito, autor de sua história e coautor de construções coletivas é resgatado no processo de construção do conhecimento” (MORAES, 2015, p. 57).

Essa reinsertão vem garantir ao sujeito um novo papel no quadro das ciências, depois de tanto tempo adormecido, tratado como uma perturbação que precisava ser eliminada para atingir o conhecimento objetivo. Esse princípio revela o papel indispensável do sujeito no processo de conhecimento que, conforme Morin (2003) não se pode dizer que o sujeito reflete a realidade, visto que esse processo é interativo.

No contexto educacional, essa reintrodução do sujeito cognoscente significa despertar igualmente para o papel do sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Tratado por Navas (2010, p. 98, tradução nossa) como princípio didático, partindo de que aprendemos sempre de forma “integral e unitária”:

Não é o cérebro que aprende, não é o tampouco ou o hemisfério esquerdo, não importa o certo, nem o corpo isolado do contexto pessoal e social, mas é a pessoa inteira, em todas as suas dinâmicas e inter-relacionamentos, que de um modo harmônico, integra e articula os aprendizados na perspectiva de seu processo singular de desenvolvimento e auto-realização¹⁵.

Para Navas (2010), a importância desse princípio se dá sobretudo porque quebra o tradicional paradigma curricular da especialização disciplinar, o que permite a integração de aprendizagens decorrentes da experiência e da ação humana, faz emergir uma educação de caráter libertador, personalizado e transdisciplinar.

Essa abordagem nos coloca diante dos fundamentos das ações propostas pela RIEC, voltadas para a construção de um currículo aberto aos enfrentamentos complexos da contemporaneidade, partindo de problemas reais vividos pelos sujeitos aprendizes, professor e aluno. É claro que uma palavra vem à tona nessa perspectiva, uma palavra já bastante difundida, porém ainda tímida no seu fazer: o protagonismo do sujeito que aprende e que ensina, de forma que o aluno deixa de ser mero expectador, passivo de um saber que lhe é transmitido pelo professor. Nessa nova lógica, o saber não se transmite, se constrói em processos de intersubjetividades, constituindo um processo individual e coletivo de investigação, de busca e de permanente autoconstrução.

Muitas são as razões que apontam para essa tão necessária mudança de conceitos e posturas dentro de nossas escolas. A primeira delas se liga ao fato de que não há nenhuma garantia de que o que foi ensinado pelo professor foi aprendido pelos alunos. Fato que, enquanto o ensino estiver como critério de organização apenas cumprir objetivos vinculados a um leque de conteúdos programados simplesmente, não estaremos próximos da mudança.

A centralização da aprendizagem na capacidade de exposição de informações pelo professor já não responde mais às necessidades contemporâneas. O objeto ‘aula’ é percebido de formas diferentes pelos sujeitos professor e aluno. Aqui, resgatamos e corroboramos com a

¹⁵ Livre tradução de: No es el cerebro que el aprende, no es tampouco o hemisfério izquierdo, ni siquiera el derecho, ni el cuerpo aislado del contexto personal y social, sino que por el contrario es la persona entera em todas sus dimensiones e inter-relaciones la que de um modo armónico va integrando y articulando los aprendizajes em la perspectiva de su singular proceso de desarrollo y autorrealizacion.

afirmação de Navas (2010), que a aprendizagem não se realiza no cérebro, mas na pessoa inteira, em todas as suas dimensões e inter-relações.

Uma grande quantidade de informações arbitrárias, programadas e de cumprimento fiel, desvinculadas da real necessidade dos envolvidos no processo que, além de não serem garantia de aprendizagem, acabam por contribuir para o afastamento dos aspectos que a aprendizagem tem de humano, emocional, intuitivo, criativo e auto realizador, elementos tão necessários para que se atinja uma *prática negociada* de objetivos educativos pretendidos (NAVAS, 2010).

Para esse desafio tão necessário a ser abraçado pela docência, há a necessidade premente das lentes que apuram a visão da realidade complexa e de proporcionar a reintrodução do sujeito para ocupar seu lugar como autor de sua história e coautor de histórias de aprendizagens em sala de aula.

Um último princípio, mas não menos importante para essa pesquisa, na verdade podemos dizer que é central, é o **princípio da ecologia da ação**. Tanto Navas (2010) quanto Moraes (2008, 2015) trazem esse oitavo operador cognitivo, sendo o que se apresenta no contexto educacional como:

[...] de extrema relevância para se pensar e repensar a educação, as práticas pedagógicas desenvolvidas, as observações em sala de aula, as mediações feitas nos ambientes presenciais e virtuais de aprendizagens, bem como as estratégias de avaliação ou de intervenção psicopedagógica, entre inúmeros outros aspectos importantes em educação (MORAES, 2015, p. 57).

No princípio ecológico da ação, o sistema será sempre influenciado pelos seres formadores do sistema. Pelo processo de “inter-ação”, “retro-ação” e “co-operação” existente, essa ação é concebida como uma ação ecologizada, porém a ação de um sujeito repercute nesse jogo de forma não-controlável e não-previsível, pois escapa à vontade daquele que a produziu. É o que diz Morin (1998, p. 19): “Sabe-se hoje que uma ação, lançada ao mundo, entra num turbilhão de interações e retroações, que podem se voltar contra a intenção inicial”.

Partindo desse princípio, ao olhar uma sala de aula não podemos definir exatamente como será a aula dada pelo professor, uma vez que esta sofrerá sempre a influência dos demais sujeitos envolvidos no processo e dos demais aspectos relacionados à condição do ambiente de aprendizagem. O planejamento será sempre um norteador necessário, que possibilitará mais sucesso quando se leva essa imprevisibilidade em conta.

É o que aponta Moraes (2015, p.57-58), quando diz que “ao entrar no jogo das interações com os demais elementos envolvidos no ambiente, fazendo-a incorporar-se a novos sistemas

de inter-relações não previstos e emergentes no processo, dando ensejo a outra configuração não planejada”. Isso nos apresenta ao caráter da incerteza das coisas, da sua imprevisibilidade que vem romper com o determinismo e a linearidade, incluindo romper com a certeza de muitos que ao se dar uma boa aula, todos os alunos, conseqüentemente, aprenderam.

Navas (2010), em face desse princípio, ressalta sua importante ação na formação docente, de modo que, ao pensar a partir desse princípio, os educadores sejam capazes de enfrentar as emergências¹⁶ e os imprevistos, com mobilidade e flexibilidade dos sujeitos envolvidos no processo. Sabendo que a ação de educar está em suas mãos, porém a aprendizagem irá escapar dela para entrar no jogo infinito de interações e retroações, de forma que suas principais intenções podem ser completamente modificadas no fluxo de matéria, energia e informação, resultando assim produto e acontecimentos não planejados, nem previstos. Surpresas que podem tanto ser positivas como negativas, resultantes das trocas entre os sujeitos e os contextos, em suas emergências.

Para Moraes (2015), quando apresenta esse princípio como um dos pontos de partida para se pensar e repensar a educação, traz à tona sua lição que toda ação é sempre uma ação ecologizada, e destaca como podemos, por meio dessa lente, perceber que toda ação educacional, como fenômeno complexo, está sujeito às intempéries da aleatoriedade, do acaso, pois tudo que implica a complexidade humana está sujeito a viver essa tensão. Somente a compreensão desse fenômeno, segundo a autora, será capaz de pôr fim à visão determinista e behaviorista tão presente na educação, e que, associados aos demais princípios, possam “incorporar a incerteza e as emergências como categorias permanentes de busca científica e de mediação com a realidade”, tanto para as estratégias de ensino como nas pesquisas educacionais. Isso não quer dizer que seja uma recusa à clareza, à ordem, ao determinismo e à linearidade presentes nos fenômenos, entretanto, os consideram “exceção e não regra” para explicar a realidade em sua diversidade constitutiva.

Desta forma, os operadores cognitivos são instrumentos de autoconhecimento os quais nos permitem refletir e considerar esses múltiplos aspectos de uma mesma realidade. Proporciona-nos um pensar a partir de um olhar capaz de ver como as coisas podem influenciar umas às outras e, que nos possibilita aprender quais propriedades ou ideias novas podem emergir dessas interações.

¹⁶ Tomamos o termo não como sinônimo de urgências, mas sim de coisas que emergem.

2.2.2 “O mapa não é o território”¹⁷ : os níveis de realidade do objeto e de percepção do sujeito

Recorrer ao axioma “o mapa não é o território” nos pareceu o modo mais eficaz para ilustrar a forma como concebemos a realidade. O mundo é uma infinidade de impressões sensíveis, do qual percebemos pequenos fados, captados pelos filtros de nossa experiência de vida. Cada pessoa vive a sua realidade, construída pela cultura, linguagem, valores, crenças, interesses e suposições. Por isso, faz todo sentido compreender que o mapa, a realidade, pode ser muito diferente do território, a forma que a pessoa vê e interpreta algo. Podemos, por assim dizer, que não conhecemos a realidade, apenas conhecemos a percepção que temos dela.

Mas de qual realidade estamos falando? Entender as descobertas da física quântica para a compreensão da perspectiva desse conceito é muito importante. Sabemos, por essas descobertas que, o que concebemos como realidade é a manifestação dos diferentes níveis de organização da matéria, cuja natureza multidimensional, constituída por diferentes níveis de organização, contribuem significativamente para a compreensão de importantes conceitos para um pensar complexo.

Nicolescu (2001, p. 7) trata a palavra realidade em seu sentido ontológico e pragmático ao postular o que dela entende:

Entendo por Realidade, primeiramente, o que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. É preciso também dar uma dimensão ontológica à noção de Realidade, pois a Natureza participa do ser do mundo. A Realidade não é somente uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela apresenta também uma dimensão trans-subjetiva, pois um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica.

Este postulado é bastante explorado nos estudos de Moraes e Valente (2008) e Moraes e Navas (2010, 2015), já canalizando essas importantes relações com o contexto da física quântica. E Moraes (2015) nos traz o conceito de nível de realidade apresentado por Nicolescu (2001, p. 142) como “conjunto de sistemas que permanece invariante sob a ação de certas transformações”.

Para uma melhor compreensão do que seja nível de realidade, precisamos entender antes, que a lógica clássica é binária, constituída unicamente pelos valores de verdade: verdadeiro ou falso, fundamento trazido de Aristóteles¹⁸ e que se tornou a lógica da realidade a

¹⁷ Afirmação publicada pelo matemático Alfred Korzybski (1879-1950) na revista *Science and Sanity* em 1933.

¹⁸ Para mais detalhes, ver Santos e Sommerman (2008).

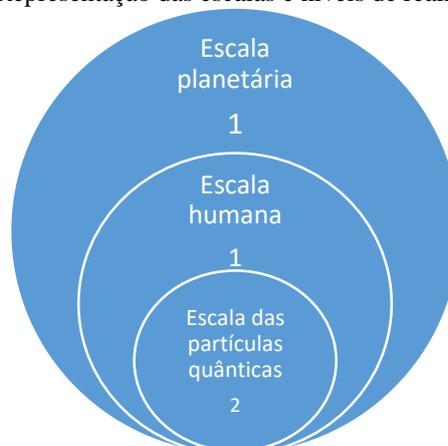
predominar até agora. No entanto, do interior do átomo, surge, nas descobertas da física quântica, a modificação dessa lógica.

A microfísica, a partir do princípio da complementaridade de Bohr (início do séc. XX), vem mostrar que, nas escalas minúsculas do interior do átomo, as leis e os conceitos da física clássica e da lógica aristotélica não respondem mais, pois os fenômenos apresentam comportamentos que fogem da explicação “ou é isso ou é aquilo”, ou ainda, se “é isso, não é aquilo”, se é “onda não pode ser partícula”, uma lógica centrada na separatividade.

Assim, de um cenário onde não se considerava a possibilidade de um terceiro termo (*terceiro excluído*, não admite a interação entre os opostos), vemos se estabelecer uma nova lógica, assentada exatamente na tensão contraditória dos dois termos A e não A, apresentando uma terceira possibilidade de representação (T) que vem a ser o chamado *terceiro incluído*. Exatamente aí, no terceiro termo, reside a diferença entre tais lógicas. Desta forma, a passagem de um nível de realidade a outro acontece diante desse terceiro termo incluído na dinâmica da realidade capaz de superar a visão clássica excludente e promover uma forma includente de leitura da realidade.

Trabalhando na compreensão desse fenômeno, temos o entendimento sobre existência de diferentes níveis de realidade, é preciso levar em conta que para cada nível de realidade do objeto há uma escala e um nível de percepção do sujeito observador envolvido no processo, e que o acesso a esses diferentes níveis está associado “à ruptura de lógica, de linguagem ou de princípios” (MORAES, 2015, p. 71), que por sua vez estará vinculado ao tipo de percepção do observador e de qual escala está sendo utilizada: macrofísico (1) ou microfísico (2)¹⁹, conforme figura a seguir.

Figura 3 – Representação das escalas e níveis de realidade e percepção



Fonte: Elaborada pela própria autora baseada em Moraes (2015).

¹⁹ Nicolescu (2000) ainda considera um terceiro nível, o digital.

Desta forma, ilustrando a concepção de Moraes (2015, p. 71-72) é possível perceber que a autora nos alerta sobre sempre haver um outro nível de realidade mais amplo, além daquele de onde os objetos que se observa fazem parte, mas que tudo está interligado e que, conscientes ou não, somos corresponsáveis por aquilo que acontece ao nosso redor. Os nossos sentidos (tato, olfato, visão, etc.), como nossos instrumentos de captação do mundo, da realidade na materialidade dos objetos, não nos permite perceber, “mas biologicamente falando, estamos energéticas, material e informacionalmente acoplados ao ambiente em que vivemos/convivemos” (MORAES, 2010, p. 49), pois são mundos que coexistem.

Perceber o mundo micro, das partículas quânticas, é impossível com as ferramentas (sentidos) que dispomos no nível macro, humano, regidos por leis diferentes. Esses mundos coexistem no mesmo espaço tempo como a exemplo do nosso corpo, cujos fenômenos microfísicos nele existente só é de possível captação através do aumento da nossa capacidade de percepção pelos instrumentos tecnológicos.

Certamente a compreensão de que cada nível de realidade é regido por lógicas (leis) diferentes é muito importante. Da mesma forma, ressalta-se a importância de se ter em mente que, no nível quântico, não há separabilidade, mas padrões de interconexões que tornam todo o sistema uma totalidade indivisível, diferentemente da lógica da separabilidade que se apresenta no nível macrofísico, posto que, com neste, temos o raciocínio determinante na lógica clássica que conferiu ao longo dos séculos a concepção e a organização/ fragmentação disciplinar do conhecimento, “enclausurando o conhecimento a um único nível de realidade” (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, 2009, p. 5).

Assim, o que está na base da passagem de um nível a outro, a ruptura dessas leis, a ruptura dessa lógica que separa sujeito-objeto, é o que nos interessa, pois isso acontece mediante uma nova lógica, a lógica do *Terceiro Incluído*, elemento que traz a possibilidade de se perceberem *diferentes níveis de realidade*, e, por sua vez, garantir a abertura necessária para se olhar “além”, “através” da cortina da racionalização objetiva como única realidade possível, limitando o olhar para apenas esse modo de ver e ser. Ao contrário, é essa nova lógica que potencializa transcender e alcançar vista de outro nível de realidade, buscando criar pontes novas e ainda mais amplas capazes de restabelecer diálogos interrompidos devido à uma forma de olhar cada vez mais reduzida.

Sobre essa correlação de postulados que norteiam a transdisciplinaridade: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, Carvalho e Mendonça (2003, p. 224) nos explica que:

Um nível de realidade é o que é, porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Esse princípio de Relatividade é o fundamento de uma nova maneira de olhar a cultura, a religião, a política, a arte, a educação, a vida social. E quando muda a nossa maneira de olhar o mundo, o mundo se transforma.

Nas relações apresentadas elucidou-se as duas partes do tripé da transdisciplinaridade, os níveis de realidade e o terceiro incluído, restando o alinhavar da complexidade que está justamente em não mais enxergarmos a realidade de forma fragmentada, mas pelo processo de interconexões entre os diversos aspectos/saberes/dimensões.

É essa dinâmica articuladora, promovida pela capacidade de eliminar contrariedades de outros dois níveis de realidade, (no caso da escola, como exemplo, a oposição entre os saberes cognitivos e os não cognitivos) permitindo um diálogo ou uma articulação pela complementaridade destes, cuja ação se traduz na inclusão de uma terceira possibilidade, um terceiro incluído. É essa visão que possibilita posturas mais flexíveis, dinâmicas e integradoras, para a compreensão e resolução de problemas do atual mundo complexo, no caso da educação, pressupõe mudança de atitude diante do conhecimento, nisso implica a atitude transdisciplinar no contexto educacional.

Além de atitude epistemológica, há a dimensão metodológica da transdisciplinaridade. Trabalharemos com o postulado de que, em educação, o conhecimento opera-se em dois níveis de realidade: o disciplinar e o transdisciplinar. O primeiro, segue dentro da lógica do paradigma fragmentador, das hiper-especializações, já este último nível de realidade busca a “unidade do diverso”, o saber articulado, o conhecimento das verdades provisórias, sabendo que a sua existência não configura uma anulação da disciplinaridade, pois está lhe é complementar.

Portanto, reconhecer a existência dos diferentes níveis de realidade implica pensar a realidade em sua multidimensionalidade, avançando no pensamento complexo que supera a visão unidimensional do pensamento clássico. Essa compreensão faz toda a diferença no entendimento de uma epistemologia da complexidade e uma prática educacional de natureza transdisciplinar.

2.2.3 Níveis de consciência do sujeito transdisciplinar: A lógica do terceiro incluído e a escola

Para compreender o conceito de terceiro incluído é necessário conhecer a relação epistemológica da concepção do termo. O romeno Stéphane Lupasco, nascido em 1900, idealizou a lógica do terceiro incluído, o elemento que vai além da dualidade prevista pelo

princípio da identidade de Aristóteles, do ser ou não ser, (A – não A), isto é, introduzindo o terceiro elemento T, e generalizando a lógica, incluindo física, epistemologia e a consciência.

Nicolescu (2001) aponta que Lupasco não rejeita o princípio da identidade, apenas introduz este novo elemento às relações humanas com a natureza. O famoso estado T (T de “terceiro incluído), que aparece pela primeira vez, em *Principe d’Antagonisme* (1951, p. 10) é definido como um estado nem atual nem potencial e o terceiro incluído T – subjacentes ao princípio de antagonismo, sendo o terceiro unificador: ele une ser e não ser.

Nas palavras de Nicolescu (2001, p. 135)

O papel do terceiro explícito ou secretamente incluído no novo modelo transdisciplinar da Realidade não é, afinal, tão surpreendente. As palavras três e trans têm a mesma raiz etimológica: o ‘três’ significa “a transgressão do dois, o que ultrapassa o dois”. A trans-disciplinaridade é a transgressão da dualidade opondo os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade / complexidade, reducionismo / holismo, diversidade/unidade. Essa dualidade é transgredida pela unidade aberta englobadora tanto do Universo quanto do ser humano.

Esse novo sentido proposto, na perspectiva transdisciplinar, trata-se de um modelo epistemológico que se difere do modelo disciplinar dominante por seu caráter articulador e complexo e por uma dinâmica inclusiva elaborada, tendo o Terceiro Incluído como elemento articulador de toda abertura. Este vem não para romper e descartar o estabelecido, mas como complementar, na diversidade e multiplicidade dos acontecimentos em permanente transformação e manutenção, característica de uma razão aberta ou complexa (que busca uma articulação dialógica entre esses pares de contraditórios).

Perceber esse novo sentido pressupõe uma superação do paradigma da simplificação e do reducionismo característico do modelo de ciência moderna. Um processo ontológico capaz de projetar o ser humano em possibilidades abertas ao agir inclusivo, ao considerar a Realidade como campo ambíguo, contraditório, porém onde o contraditório não subjaz exclusão, mas complementaridade. Na perspectiva transdisciplinar não é possível fugir da contradição e muito menos, procurar eliminá-la por artifícios programáticos.

Com a mesma energia que vemos a defesa da abertura, como o descortinar de uma nova realidade, uma nova forma de ver a realidade e nela viver, visão a qual nos aliamos, também é muito constante a presença de discursos que, com a mesma energia, buscam quebrar a legitimidade e importância dessa nova abordagem. É importante refletir que nesse terreno de trânsito de paradigmas não há disputas, mas paradoxalmente há muito em jogo, especialmente no campo da educação. Está em jogo o projeto de ser humano em conexão com a totalidade,

tudo está em tudo, tudo está interligado. Somos seres complexos. Essa constatação traz a compreensão de que não podemos mais limitar a educação à dimensão cognitiva, deixando de lado a dimensão psicológica, a dimensão física, a dimensão espiritual. Arnt (2010) faz alguns questionamentos absolutamente pertinentes nesse cenário: como nós nos reconhecemos diante dessa multidimensionalidade? Será que a escola nos ajuda a nos reconhecermos nessas múltiplas dimensões?

O que pretendemos destacar, aproveitando desses questionamentos e desta construção teórica, é a importância da compreensão dessas múltiplas realidades, que são manifestadas a partir do que cada sujeito é capaz de ver, interpretar e relacionar, dentro de sua capacidade de interagir com outros sujeitos e com a realidade, e refletir como isso se atualiza no contexto da escola. Assim, como bem observa Moraes (2010, p. 37) ao relacionar a passagem de um nível de realidade a outro, através das “informações trabalhadas pelos sujeitos em seus processos reflexivos”, esses mesmos processos são os responsáveis por proporcionarem a ampliação dos níveis de consciência dos sujeitos implicados. A autora ainda ressalta a importante correspondência entre os níveis de realidade e de percepção e entre níveis de percepção e níveis de consciência (MORAES, 2010).

Assim, quando construímos o conhecimento com base em um único nível de realidade estaremos perpetuando não só a fragmentação do saber, como a fragmentação do ser humano, da vida e da realidade (MORAES, 2010). É preciso quebrar essa lógica construída e alimentada, de julgar a tudo e a todos de acordo com o nosso modo de agir e pensar, nosso modo de ver a realidade, sem considerar que o outro também possui seu próprio sistema de valores e sua própria consciência crítica.

É por isso que é possível contemplarmos o paradigma a partir da vida cotidiana. O modo como nos posicionamos diante dos fatos inusitados ou corriqueiros, dos discursos; o modo como pensamos, como usamos nossa lógica, oferecem exemplo de como compreendemos a realidade, quais as crenças que conduzem nossas ações e pensamentos.

Na escola não é incomum o julgamento da aprendizagem do aluno pela perspectiva do ensinar do professor, considerando o conhecimento por um único nível de realidade. O fato de o professor ministrar uma boa aula, não significa que houve, conseqüentemente, uma boa aprendizagem, dadas às muitas variáveis que estão envolvidos nesse processo.

Isso reforça a tese de que não basta uma formação docente voltada à uma metodologia que oriente para transdisciplinaridade, pois para que esta seja uma realidade, há a necessidade de uma transformação primeiramente do sujeito, professor, que possa olhar o outro sem o peso da universalização de verdades ou dos condicionamentos produzidos pela cultura que nos

forma; mas ao contrário, é preciso atitudes renovadas para lidar com a multiplicidade do ser e a diversidade do modo de pensar e conceber a realidade, mas para isso é preciso sensibilidade.

Esse é um processo difícil, especialmente quando uma grande parte do professorado concebe o mundo a partir de seus referenciais teóricos tradicionais, linear, racionalista, que acaba por fazer prevalecer a objetividade à subjetividade. Por isso não basta simples formação, se o sujeito não for *afetado* pela mudança de consciência. E isso é um processo que se dá primeiro no *ser*, para depois no *fazer*. Caso contrário, racionalmente, teremos a compreensão da lógica do terceiro termo incluído, mas, na prática, inconscientemente, continuaremos a reproduzir a lógica de exclusão.

Vivenciar os conceitos teóricos na prática significa a assimilação deles pela emoção, manifestando-os nas atitudes diárias. Portanto, os obstáculos são internos e externos: as nossas próprias atitudes e a organização da sociedade que, por sua vez, cobra o modo de pensar e fazer por meio de normas, regras e valores (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, 91-92).

Sem a interação ser-saber, sujeito-conhecimento, sujeito e cultura, vai se distanciando a virada paradigmática, e solidificando a visão de que o saber se situa fora do sujeito. É no sentido oposto que vai a transdisciplinaridade, onde “todo conhecimento é fruto de processos interpretativos, auto-organizadores e criativos por parte do sujeito que aprende” (MORAES, 2008, p. 68). Essa compreensão nos ajuda a ressignificar as nossas práticas, ampliando as competências docentes para além da instrumentalização que é necessária, mas que precisa avançar na direção do desenvolvimento e da consciência humana.

Sendo assim, uma educação pelos princípios da transdisciplinaridade é aquela que olha a partir da lógica do terceiro incluído, com abertura porque, como afirma Morin (2003, p. 45), “o conhecimento fragmentado impede a compreensão da totalidade, e da complexidade, não permitindo apreender o que está tecido junto”. Nessa nova lógica, que considera que o observador afeta e é afetado pelo objeto observado, da mesma maneira o ensino e a aprendizagem se entrecruzam na trama das interações professor e aluno, isso nos impele a incluir as duas perspectivas em graus de importância: como se ensina e como se aprende.

Com esse novo olhar a “contemplar a inteireza do ser-sendo”, abre-se um caminho que leva à formação da consciência crítica de um sujeito aberto e questionador, capaz de fomentar uma busca incessante de saber do mundo, do outro e de si mesmo, um sujeito transdisciplinar. Aquele que abraça o pensamento complexo, a multiplicidade dos níveis de realidade para compreender a multirreferencialidade e multidimensionalidade humana e a necessidade de articulação das ciências, filosofia, as artes, espiritualidade, tradições e as experiências (ARNT,

2010). Essa diversidade constitutiva do real e as incertezas e emergências presentes em todas as dimensões da vida que marcam a trama da vida. Dessa consciência decorre a compreensão da complexidade (MORIN, 2015), um princípio que permite ligar ou religar as coisas, os fenômenos, os eventos, implicando tudo numa tessitura comum, que entende a subjetividade humana como um processo vivo e multidimensional do sujeito.

2.3 Explorando o território: Criatividade e Educação no percurso de um pensar complexo e transdisciplinar

Romper com concepções consolidadas, como dito no tópico anterior, requer uma tomada de consciência e um processo gradativo de percepção dos níveis de realidade, isso implica uma dose de abertura e de interação não apenas com os sujeitos envolvidos no processo, mas também com o objeto do conhecimento. E como pretendemos abordar a criatividade nesse contexto educacional, de antemão entendemos que é necessária sua contextualização atendendo aos aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos que envolvam tais fenômenos.

2.3.1 Criatividade na diversidade de conceitos e enfoques

Longe de ser simples a tarefa de estabelecer o conceito de criatividade, buscamos, primeiramente, desde a fase inicial dessa pesquisa, ainda durante o cumprimento dos créditos das disciplinas, compreender o contexto amplo do termo e o foco tomado nas discussões do grupo de estudos RIEC-TO, aprimorando nosso olhar para revisitar de forma mais madura a literatura sobre criatividade. É preciso, pois, estabelecermos uma rota por entre conceitos e caminhos existentes no vasto território da criatividade, para depois situar nossa abordagem na pesquisa. Para tanto, tomaremos como base os estudos de Alencar e Fleith (2003), Torre (2005), Ribeiro e Moraes (2014) e Moraes (2015) para traçar, de forma breve, um panorama sobre os principais enfoques dados à criatividade.²⁰

Normalmente ligada aos conceitos de inovação e aprendizagem, a criatividade tem sido tema recorrente na investigação de diferentes áreas e disciplinas, embora não exista nessa grande área consenso sobre ela. Esse fato é apontado por alguns teóricos (TORRE, 2005;

²⁰ Em função de apresentarmos os discussões sobre criatividade sob as perspectivas desenvolvidas no Brasil, optamos pela delimitação de teóricos e pesquisadores brasileiros ou envolvidos com grupos de pesquisa em rede desenvolvidas no Brasil, como é o caso dos pesquisadores ligados à Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), ainda que no texto sejam citados vários outros autores estrangeiros.

RIBEIRO, MORAES, 2014) como a causa, ou o estímulo para a disseminação de conceitos, atitude que conduz, muitas vezes, à equívocos a sua compreensão e aplicação que, no contexto atual da sociedade do conhecimento, tem sofrido redefinições e ressignificações de grande importância tanto para o mundo do trabalho como para o mundo da educação e os modos de aprendizagem.

Ribeiro e Moraes (2014) chamaram à atenção para a grande dificuldade de estabelecer uma definição para um construto de dimensão complexa, embora no contexto do senso comum, paradoxalmente, conforme afirmam, fluam definições numa proporção exponencial, sugerindo uma aparente facilidade de entendimento. Ao longo da história, uma multiplicidade de estudos²¹ vem contribuindo para a busca de fundamentação científica, porém embora existam numerosos estudos, sobretudo no modo empírico, que se mostram ainda limitados na compreensão da real essência do fenômeno, percepção compreendida e comprovada tanto pela literatura da área, quanto pelo ritmo lento com que evolui essa compreensão nas escolas e em outros ambientes nos quais deveria se manifestar (RIBEIRO; MORAES, 2014).

Vemos como elemento importante situar nossa discussão no contexto dos estudos da criatividade, para tanto, recorreremos aos estudos de Alencar e Fleith (2003) para nos dar subsídio nesse breve panorama. Entendemos que todos os estudos levantados foram fios importantes na tessitura conceitual sobre o tema, sobre o qual confluem aspectos importantes que certamente conduzirão a uma abertura a novas construções, novos saberes.

Ao longo dos tempos, a criatividade encontrou-se um pouco à margem da investigação científica e na sombra da Psicologia, primeiro pela ambiguidade do termo e depois por ser associada a momentos de inspiração divina. Passa a ser de interesse dos estudos científicos a partir de 1950 com Guildford.

As três décadas que seguiram, vários estudos foram sendo conduzidos, inicialmente (1950-1960) concentrados em identificar habilidades de pensamento criativo e traços de personalidade associados à criatividade, no qual o interesse central era delinear o perfil do indivíduo criativo e desenvolver instrumentos que pudessem identificá-lo (BARRON, 1995; GUILFORD, 1967). Depois, na década de 60-70 do século XX, os estudos passaram a investigar maneiras eficientes de se desenvolver o potencial criativo dos indivíduos, com foco no desenvolvimento de estratégias que possibilitassem a expressão criativa individual.

²¹ Para aprofundar mais nessa direção buscar os estudos de Ribeiro e Moraes (2014) criatividade em uma perspectiva transdisciplinar. Nele há uma ampla discussão sobre a criatividade desde um breve levantamento histórico das abordagens do tema até chegar, ou melhor fundamentar a sua proposta de abordagem da criatividade num contexto que envolve a complexidade e transdisciplinaridade.

Inúmeros testes de criatividade começaram a surgir nessa época (TORRANCE, 1966; WALLANCH, KOGAN, 1965).

Nas décadas seguintes, influenciadas especialmente pela psicologia cognitiva que procurava investigar os processos cognitivos e a influência do contexto social no desenvolvimento humano, o ponto de investigação passou a focalizar o processo criativo, o desenvolvimento do pensamento criativo e variáveis do contexto social que pudessem interferir nesse processo, passando da descrição do comportamento criativo para a compreensão de como se manifesta o ato criativo.

Embora, como nos apontam Alencar e Fleith (2003), muitas teorias começaram a se desenvolver nessa fase (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994), de 1980 em diante, observou-se a predominância da visão sistêmica da criatividade. As autoras buscam a explicação dessa visão, fazendo a citação de seu principal representante Csikszentmihalyi (1996, p. 23) “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico”. Nesse sentido, o autor altera o foco de ‘o que é a criatividade’, para ‘onde está a criatividade’ como aspecto mais importante, pois acredita que a criatividade resulta da interação de um sistema composto pela pessoa, domínio e campo (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

No quadro dos estudos recentes sobre criatividade, vários autores, dentre eles os que nos embasamos para essa reflexão, apontam para a convergência, além da expansão dos estudos da criatividade para além do campo da Psicologia, uma forte tendência em buscar novas perspectivas que avancem na compreensão do fenômeno da criatividade. Corroborando nesse avanço, a concepção dialética da relação indivíduo-sociedade e dos impactos de fatores socioculturais na construção criativa como diferentes análises e interpretações realizadas em relação ao estudo da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; STERNBERG; LUBART, 1999; ALENCAR; FLEITH, 2003).

Buscamos nos estudos sob os quais assentam essa subseção, sistematizar as definições neles apresentadas, com o objetivo de compor um quadro no qual possamos refletir sobre os principais componentes conceituais das principais perspectivas teóricas da criatividade na atualidade e dar maior visibilidade à complexidade de abordagem desse tema. Vale destacar que não se constitui, nem nos autores dos estudos aos quais referenciamos, nem em nós, o objetivo de atribuir juízo de valor, tampouco avaliar definições, cujos embasamentos e referenciais teórico-metodológicos cientificamente validados têm seu espaço demarcado por suas relevantes contribuições. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Quadro Conceitual de Criatividade

PERSPECTIVAS	AUTOR (ES)	DEFINIÇÕES
Modelo Componencial	Teresa Amabile	Não fala em definições, mas em características, as quais podem estar presentes em pessoas de características diversas e mesmo assim serem consideradas criativas.
Abordagem Sistêmica	Mihaly Cikszentmihalyi	Não se preocupa com a questão da definição, mas sim, sobre o lugar da criatividade e seu enfoque sistêmico, sendo produto das interações entre o campo, âmbito e a pessoa. - Criatividade é resultado “da interação de um sistema composto por três elementos: uma cultura que contém as regras simbólicas, uma pessoa que contribui com novidade ao campo simbólico e um âmbito que especialistas que reconhecem e validam a inovação.” (1996, p. 21) - “Criatividade é qualquer ato, ideia ou produto que muda um campo já existente, ou que transforma um campo já existente em um novo campo” (1996, p. 47).
Teoria do Investimento²²	Sternberg e Lubart	Criatividade é a habilidade de produzir trabalho que seja novidade (i.e. original, inesperado) e que seja apropriado (i.e. útil, adaptável, de acordo com os contornos da tarefa). Seu estudo pauta-se na integração de elementos: Pessoa (cognição, motivação, conflito, singularidade); Processo (<i>insight</i> , sorte, tensão criadora, unicidade); Produto (variedade, critérios); Situações (campos, domínios, contextos)
Abordagem Sistêmica e Interdisciplinar	Alencar e Fleith	“Criatividade não ocorre por acaso, senão profundamente influenciada por fatores ambientais, considerando os momentos de criação como resultados de complexas circunstâncias sociais” (2003, p. 98)
Perspectiva Interativa e Psicossocial	Saturnino de la Torre	“a criatividade é um fenômeno que se move entre atributos pessoais e as exigências sociais, porque em último caso é a sociedade que promove e sanciona o valor ou a relevância das atividades criativas” (1999, p. 19). É necessário ver a criatividade não como uma disciplina acadêmica, não como um conjunto de técnicas, nem como uma expressão de teorias psicológicas, mas sim como algo vivo que está em cada ser humano; como valor social que é necessário desenvolver [...]” (2005, p. 120).
Fenomenológica Complexa e Transdisciplinar	Maria Cândida Moraes	“Criatividade é um conceito emocional e vivencial” (2008). A criatividade não pertence apenas a um campo do saber e está presente em todas as áreas, na vida e nas instituições. Concebe criatividade como “expressão de uma vivência de natureza complexa, geradora de um conhecimento de natureza transdisciplinar que se materializa a partir de atividades desenvolvidas nas relações emergentes no encontro do polo subjetivo com o polo objetivo representado pela realidade” (2015, p. 176).

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019), com base em Alencar e Fleith (2003), Torre (2005), Ribeiro e Moraes (2014), Moraes (2015)²³.

²² Alencar e Fleith (2003) explicam que esta nomenclatura constitui-se em uma metáfora com o mercado financeiro, uma vez que considera que as pessoas criativas são aquelas dispostas a “comprar barato e vender caro” no plano de ideias. Também trazem a consideração dos autores que “comprar barato” significa perseguir ideias que são desconhecidas, mas que o indivíduo percebe como sendo potencialmente valiosas e que “vender caro” envolve partir para novos projetos quando uma ideia ou produto se torna valioso, já tendo possibilitado um retorno significativo.

²³ Para composição do quadro delimitamos as perspectivas cujos estudos escolhidos apontaram como os mais conceituados na atualidade, ao qual inserimos Moraes (2015).

Olhando para esse quadro, com conceitos trazidos apenas pelos estudos delimitados, podemos entender bem as palavras de Torre (2005, p. 57) “se definir é circundar um campo de ideias com uma vala de palavras, a criatividade seria como um oceano de ideias transbordado por um continente de palavras”, pela vastidão conceitual que agrega. A abundância de diferentes abordagens revela, ainda, na concepção do autor, a falta de reflexão ontológica, epistemológica e metodológica ao fenômeno da criatividade.

Como toda escolha de caminho revela a intenção do caminhante, a escolha das abordagens a compor esse quadro também. Nossa intenção, além de ilustrar brevemente a dificuldade de consenso conceitual, foi trazer aquelas que demonstram uma evolução no sentido de abertura às emergências de um tema tão complexo, e que, sendo aplicado de forma fragmentada a entidades tão diversas, só tende a provocar grande confusão (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

A criatividade pode ser vista a partir de inúmeras perspectivas, pode apresentar-se como um todo ou como fragmentos de uma realidade, pode partir do ponto de vista pessoal, de um ponto de vista do contexto, da cultura ou da técnica, entre tantos outros fatores. Conforme observado nos estudos de Sakamoto (1999), Ribeiro e Moraes (2014) e trazidos à reflexão também por Moraes (2015), a visão fragmentada no tratamento desses elementos é o que as pesquisadoras evidenciam e criticam. Muito embora se observe, pelas perspectivas que constituíram nosso quadro de definições, um avanço e abertura, como mencionado anteriormente, com ampliações teóricas importantes.

Entendemos como avanço na mesma linha de pensamento de Alencar e Fleith (2003) quando observa que o processo de criatividade vai se configurando como resultado da interação de fatores individuais e ambientais, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos. Ainda que não se tenha uma uniformidade conceitual, visto que se configura a expressão de um fenômeno complexo, é perceptível, pelo trajeto levantado na pesquisa, o avanço no campo educacional, reflexões que, certamente conduzirão a novas construções, sobretudo no campo metodológico, trazendo luzes sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Outra obra que traz um aprofundamento das discussões é: *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*, das pesquisadoras Ribeiro e Moraes (2014), cuja intenção explicitada na obra é a de despertar pesquisadores, professores e gestores, para a necessidade de refinamento do olhar, no sentido de se apropriarem de elementos que possam melhor contribuir para a ressignificação tanto das teorias como das

práticas, haja vista a contribuição da criatividade no desenvolvimento do potencial de educadores e educandos.

Para Ribeiro e Moraes (2014, p. 78), “a criatividade deve ser abordada e discutida à luz da transversalidade em diferentes perspectivas e áreas do conhecimento; manter o olhar crítico e divergente sobre a literatura dominante”. Esse posicionamento, segunda as autoras, exige de quem quer que trate do tema, que se leve em conta a multiplicidade, a transversalidade e a abertura de pensamento para buscar as possibilidades de conceituar e desenvolver características de perfis criativos. As autoras nos apresentam a perspectiva de um olhar transdisciplinar na relação entre a criatividade e a complexidade, reconhecendo-a como um fenômeno de natureza complexa e transdisciplinar.

Torre (2006) é referenciado pelas autoras em sua perspectiva que concebe a criatividade do lugar das emergências, pois, na perspectiva da complexidade, resultados criativos decorrem de processos auto-organizadores, emergentes e transcendentos capazes de transformar interna e externamente o indivíduo, instigando-o na busca de níveis mais profundos de realidade, tornando possível “atingir o ponto de ver e pensar o que os outros não viram ou pensaram, inserindo-se na perspectiva do terceiro incluído” (TORRE, 2005, p. 90).

Levando esse aspecto em consideração, a criatividade como lugar das emergências, aproximamos a perspectiva de criatividade como fenômeno complexo e transdisciplinar defendidos por Ribeiro e Moraes (2014) aos caminhos anunciados por Torre (2005). No entanto, em seu aspecto mais característico “Criatividade como um bem social e de futuro”, realça sua vertente social da criatividade na qual se põe em destaque tanto a pessoa como o grupo humano e a cultura que tornam possível o desenvolvimento. É nessa intersecção que buscaremos, de forma complementar, situar a análise de nosso caso em estudo, também ressaltando o destaque dado por Torre à importância da interação, pois “tudo quanto somos e temos é fruto da interação sociocultural” (TORRE, 2005, p. 38).

Ao descortinar esse cenário, vamos traçando uma rota que vislumbra uma caminhada de estudos e investigação, no qual a criatividade vem assumindo um complexo que articula habilidades, atitudes, ações, formas de pensamento e de atuação em uma perspectiva integral, levando em consideração seus valores, utilidades e inovação. Desta forma, o nosso olhar sobre essas perspectivas apresentadas buscam por um enfoque de trato mais integral do tema e, embora outras perspectivas também caminhem nessa direção, a rota que assumimos para trilhar em nossa análise passa pela compreensão da criatividade como um bem social e de futuro (TORRE, 2005) e, por isso mesmo, reflete um fenômeno de natureza complexa e transdisciplinar, fruto de uma tessitura relacional que se materializa “a partir das atividades

desenvolvidas e das relações emergentes no encontro do polo subjetivo com o polo objetivo, representado pela realidade” (MORAES, 2015, p. 176).

2.3.1.2 O caráter complexo e transdisciplinar da criatividade no contexto educacional e a Escola Criativa

Dentro de um panorama que ainda pode-se considerar inicial na busca de estudos que abordem a criatividade dentro de uma visão mais integral, tomaremos como rota de percurso em nossa investigação sobre criatividade e letramento escolar a perspectiva apontada na obra de Moraes e Navas (2015), *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Obra que traz sua contribuição, promovendo uma ampliação teórica no rumo dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da criatividade no campo da educação. A autora considera que “necessitamos de uma educação integral transdisciplinar nutrida por novas visões conceituais capazes de promoverem um pensamento que não mais fragmente, reduza ou dissocie a realidade” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 20).

Pautada no conceito de que educar para a criatividade requer uma reforma nos processos de construção do pensamento e reorganização do conhecimento (MORIN, 2000), e longe de certezas de qual a melhor trilha para se alcançar esse objetivo, vamos firmando nossos passos no devir das relações sujeito/objeto, sujeito/meio e contexto e sujeito/sujeito já que são as relações abertas que nos convidam a romper as fronteiras “sabendo que todo e qualquer objeto jamais poderá ficar encerrado em um conceito ou aprisionado em um discurso” (MORAES, 2015, p. 107).

Tal como abordado nos princípios que podem nos levar a um pensar complexo, os operadores cognitivos, buscamos neles e nos fundamentos da Rede de Escolas Criativas, os norteadores para analisar as práticas de letramento da escola pesquisada, assumindo como lentes da realidade observada, a perspectiva complexa e transdisciplinar da criatividade (MORAES, 2015).

Ao associar essa noção vamos compreendendo e dando corpo ao conceito de “escola criativa” de que nos fala Moraes (2015, p. 123), apontando que a criatividade é mais que um traço *psicobiológico*, sendo sobretudo uma característica “emergente” no sentido de possibilitar “dar respostas novas a velhos problemas que podem também ser repensados de um novo modo”. Dentro dessa perspectiva da criatividade na escola, exigir-se-ia do alunado um papel ativo, criador, responsável e solidário. E assim, corroborando o pensamento complexo de Morin (2000), a autora continua afirmando que entende a criatividade também como “fruto de

processos dialógicos, recursivos, auto-organizadores, emergentes e transcendentais, entre sujeito e objeto” (MORAES, 2015, p. 175).

Os autores consideram a criatividade dentro da dinâmica do pensamento complexo como um novo modo de pensar e uma nova atitude frente a educação, não pretendendo propor métodos ou modos de fazer. São princípios que assumem a abertura e a flexibilidade compatíveis com as singularidades dos contextos e sujeitos, num desafio ao modo de pensar pragmático e prescritivo.

Essa compreensão corrobora nossa perspectiva enquanto pesquisadora da criatividade e favorece o entendimento acerca da docência no paradigma educacional emergente. Num cenário no qual várias propostas estão despontando como possibilidades de enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos. Vários desses projetos se assentam nos eixos de compreensão da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade, seja na ação e formação docente, seja na ampliação teórica.

Temos ciência do quanto a escola acaba sendo reprodutora de conhecimento, autoritária e fragmentada em seu pensar e em seu fazer. Por isso, sobre todo educador pesa a necessidade de reconhecer a aprendizagem como fenômeno interpretativo da realidade, e isso, conforme nos diz Demo (2002), implica sua construção, desconstrução e reconstrução. Sob essa perspectiva, Moraes (2008, p. 242) nos chama a perceber o que os temas teóricos tratados nessa tese nos revelam:

Revelam também alguns parâmetros, princípios e valores significativos que podem servir para a reconfiguração de um novo cenário educacional e serem indutores de práticas pedagógicas mais dinâmicas, integradoras, complexas e holísticas que requerem por sua vez, uma maior clareza conceitual em relação ao conhecimento, à aprendizagem e à complexidade envolvida nos processos educacionais.

Embora o pensamento complexo não tenha uma metodologia específica, temos que nos abrir à compreensão do *continuum* dos fenômenos educacionais e encontrar vias de promover práticas pedagógicas mais criativas e integradoras, a reposicionar o sujeito aluno como protagonista do seu saber, rompendo com configurações cristalizadas. Decorre daí a importância de uma visão complexa da realidade como “atitude epistemológica” (MORAES, 2015) funcionando como princípio que alimenta uma postura transdisciplinar capaz de promover um espaço de interconexão disciplinar, de compreensão e valorização da diversidade, pluralidade e multidimensionalidades humana que se concretizam em uma metodologia. São com esses fios que acreditamos ser possível tecer práticas pedagógicas mais emancipadoras, dinâmicas e integradoras.

Para isso acontecer, antes, será preciso aceitar o convite feito por Morin (2010) para pensar complexo, tomar consciência que tudo se liga a tudo, que nossa maneira de nos relacionarmos com a vida, com as pessoas, com a natureza, com nosso lado espiritual; tudo depende do nosso modo de pensar, “dependem das representações internas que se revelam em nossas ações, enfim, em nossa maneira de ser e estar no mundo” (MORAES, 2008, p. 272). Cientes ou não, participamos de uma rede interdependente que configura e é configurada na construção coletiva do social, podendo tanto nos referir na macroestrutura da sociedade como um todo, ou na parte como referência ao contexto escolar. É nessa interação recursiva indissolúvel entre indivíduos sociedade e cultura, ou no triângulo da vida como proposto por D’Ambrósio (1997): “indivíduo, sociedade e natureza que implica a necessidade de um pensamento mais abrangente, um pensamento complexo”.

A interação é, portanto, peça fundamental na engrenagem do conhecimento. Segundo Piaget (1967), o conhecimento não parte nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre ambos. Assim também nesse paradigma educacional que emerge, amparado por esses referenciais teóricos, é preciso ampliar a visão para os diversos níveis de realidade, compreendendo que a aprendizagem não é decorrência direta do ensino, mas que está diretamente ligada às atividades realizadas pelo sujeito em processos de interação com outros sujeitos e com o meio, possibilitado por meio da linguagem, em processos dialeticamente complexos, que concebem o ser em sua inteireza.

Outro aspecto importantíssimo ligado à interação, aprendizagem e criatividade é a emoção. Para Maturana (2002) “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção”. E afirma que vivemos numa cultura que supervaloriza a razão, que gosta de dizer que se distingue dos outros animais pela sua capacidade racional. O autor segue afirmando que as emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: elas são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos (MATURANA, 2002).

Ser educador nesse contexto contemporâneo, implica em refletir sobre essas questões. É necessário e urgente, olhar para o processo de ensino e aprendizagem e objetivar a “inteireza humana, pensamentos, emoções, intuições e sentimentos estejam em constante diálogo em prol da evolução da consciência humana” (MORAES; TORRE, 2004, p. 55). E nesse sentido, é fundamental considerar aspectos da formação docente, especialmente pela urgência que as diversas tensões no contexto social contemporâneo nos apresentam, demandas que, embora não sejam novas, requerem que os profissionais saibam lidar com elas; isso implica, inclusive, melhor compreender o outro e o mundo, a começar pela compreensão de si mesmo.

Os estudos da RIEC, nessa perspectiva, têm apontado que o modelo da racionalidade técnica não comporta os aspectos que emergem de nossa realidade complexa, mergulhada nas incertezas e instabilidades, singularidades e conflitos de valores. Esse contexto é revelador da realidade apresentada por Morin (2003, p. 14-15) para o nosso tempo e “Sua ineficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar multidimensionalmente [...]”. Em sua constatação o autor segue afirmando que nesses contextos “as mentes jovens”, e eu diria não apenas as jovens, perdem suas aptidões naturais de contextualizar os saberes e buscar sua pertinência à vida (MORIN, 2003).

No entanto, esses mesmos estudos apontam para as possibilidades de superação dessa realidade que tem na atitude transdisciplinar uma nova postura diante do que está posto no âmbito da sociedade. Essa postura, enfatizada por D’Ambrósio (1997, p. 80), “[...] repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência”.

Assim, nos parece fundamental alinhar às concepções postas a perspectiva de criatividade no âmbito educacional da RIEC, podemos então dizer que, feito as devidas referências à criatividade, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, estas sinalizam caminhos, não apenas quanto às questões epistemológicas, como lançam luz ao contexto pedagógico, de modo especial ampliam os horizontes de análises das práticas de letramento em contexto de transição ao colocar em destaque o papel da interação em sala de aula. Tópico ao qual retornaremos no capítulo seguinte.

Para Suanno (2014, p. 22), os “fundamentos teórico-prático da criatividade, da inovação e da cultura de mudança estão pautados na ruptura com o paradigma educacional vigente, e alicerçado na perspectiva transdisciplinar e no paradigma emergente”. Aspecto que sintetiza bem o que queremos ressaltar com esse estudo.

2.4 Novos estudos do letramento e os pressupostos transdisciplinares para o ensino de língua materna

Nesta seção, procuramos, por meio da exposição das concepções de letramento que permeiam nossa contemporaneidade, demonstrar as dimensões abrangentes do termo letramento no que diz respeito aos aspectos linguísticos e, ampliando a discussão, oferecer elementos para reflexões sobre o letramento como práticas sociais, com base na perspectiva da

transdisciplinaridade, entendida como alternativa para a análise que se quer realizar nesta pesquisa, situada no campo do ensino de língua materna.

A natureza complexa do fenômeno do letramento que compõe esta parte do quadro teórico é enfocada neste trabalho sob uma perspectiva sociocultural, a qual encontra apoio nos denominados Novos Estudos do Letramento. De cunho mais teórico-conceitual, ganham destaque, inicialmente Street (1995, 2003), Barton e Ivanic (2000), Tfouni (1995, 2010), Soares (2003, 2002, 2004), Kleiman (1995, 2001, 2008, 2014) e Rojo (2009) em trabalhos que discorrem sobre o conceito de letramento com o objetivo de melhor compreender as concepções traçadas pelos estudos que se debruçam sobre o ensino da leitura e escrita.

À medida que nos atemos à noção de letramento, procuramos construir uma compreensão do fenômeno da cultura escolar e, mesmo que o conceito de letramento seja fluido, nosso esforço concentra-se em percorrer um caminho que se divide em compreender os contextos das discussões e evolução dos estudos do letramento no Brasil, os modelos apresentados, autônomo e ideológico, e os sentidos dos termos práticas e eventos de letramento, usados nas análises dos dados, buscando não apenas destacar reflexões e estabelecer ligações capazes de alargar conceitos à luz do pensamento complexo, como empreender análise das interações nos contextos de letramento, conforme seção 5.2 do capítulo 5.

2.4.1 Letramento: na teia dos conceitos

Assim como abordar conceitualmente a criatividade não é tarefa simples pela sua amplitude, o mesmo se dá ao tratar do conceito de letramento, por isso é relevante uma compreensão efetiva dos domínios de aplicabilidade, especialmente no que se refere ao ensino.

Certamente, hoje, falar de letramento já não cause tanta estranheza, seja pela abrangência que o assunto ganhou ao longo dos anos, passando a ser utilizado com mais frequência nos diferentes âmbitos de formação inicial ou continuada e na pesquisa, seja pela sua incorporação nos documentos que regem as bases educacionais em diversas instâncias. Mesmo assim, considerando um tema recorrente na pauta da formação de professores, devemos considerar que ainda pode acarretar algumas incompreensões ou contrariedades, por apresentar conceito complexo e abrangente. Não temos a intenção de entrar nesse debate conceitual-epistemológico, visamos, com esse levantamento, localizar e contextualizar as discussões e melhor entender as motivações teóricas para a composição do cenário que temos hoje, respaldadas pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), para que possamos verificar como os

professores entendem esses conceitos e, conseqüentemente, as implicações desse entendimento para sua prática pedagógica voltada para o ensino da leitura e escrita.

Como já bastante difundido, o termo letramento, originou-se do inglês *Literacy* e aparece pela primeira vez no Brasil, mencionado por Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A partir desse momento, o termo ganhou refinamento, de modo especial no contexto nacional, decorrente das novas modalidades de práticas sociais envolvendo leitura e escrita, explica Soares (2000, 2002, 2004) – uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil. Conforme citamos anteriormente, foi em meados dos anos 80, do século XX que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *litteracy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização²⁴.

Inicialmente, o termo foi utilizado nos meios acadêmicos com objetivo definido de “separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2008, p.15, grifo da autora). Da mesma forma, Tfouni (2010, p. 32) corrobora com essa perspectiva inicial das discussões, explicando que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Mesmo com propósito definido para a inserção desse novo termo, conforme destacam as autoras, ainda hoje não há consenso acerca de sua definição. Mesmo assim, a autora apresenta uma definição para letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39), ligando o letramento aos usos e práticas de leitura e escrita.

Soares (2009, p. 65) ainda aponta que as causas das dificuldades e impossibilidades de se chegar um consenso

[...] devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

²⁴ Para avançar mais na questão da evolução do termo e suas implicações, uma leitura bastante recomendada é o capítulo 4: De “literacy” a “letramento”, de Maria do Rosário Longo Mortatti (2004), da obra *Educação e Letramento*.

Para Tfouni (1995, p. 20), o letramento pode ser entendido como processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Uma visão de que o sujeito, inserido nesse processo, vai construindo conhecimentos em variados graus de complexidade a partir das relações estabelecidas no mundo e com o mundo ao longo de sua vida.

Vários outros autores também vão trazer suas definições em questão, porém nos limitaremos a alguns de grande relevância no cenário nacional, como é o caso Kleiman (2001). Ela vai dizer que “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 17). A autora chama a atenção para as amarras que ainda imperam na escola no tocante a, geralmente, fixar-se nas competências individuais necessárias dos códigos para o sucesso escolar e não como prática social efetiva, destacando:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A autora coloca em evidência o distanciamento das práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola, visto que a escola é uma das instituições responsáveis por proporcionar ao aprendiz momentos onde ocorra a prática de letramento. Está diretamente ligado a escola o propósito de criar condições de uso real da leitura e da escrita para que seja possível desenvolver alunos capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade de acordo com suas necessidades. Esse já era o apontamento de Kleiman na última década do século XX. Se buscarmos avançar no tempo e trazer suas reflexões sobre *O letramento na contemporaneidade*²⁵ é possível perceber que a análise empreendida pela autora não difere muito ao longo de três décadas, apesar de reconhecer alguns avanços durante as observações feitas das práticas em sala de aula,

[...] podemos concluir que, mesmo mais bem preparadas e mais consistentes do ponto de vista dos objetivos visados, pouco mudou num quarto de século em relação à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola: tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos (KLEIMAN, 2014, p. 74).

²⁵ Referência ao artigo publicado pela autora em 2014 que leva esse título.

Assim, fica a constatação de que pouco mudou no tocante à ‘contemporaneidade das práticas’, por não se levarem em consideração nem o ‘espaço’ e o ‘tempo’ no qual essas práticas transcorrem, muito menos ‘a historicidade dos sujeitos’. Corroboramos com a ideia de que de nada adianta a aula nas séries iniciais serem designadas de letramento inicial se a concepção de escrita ainda estiver ancorada na prática que não considera o sujeito e sua história, e ainda, concebe a escrita em oposição aos usos da língua oral, dada a impossibilidade de se postular uma divisão rigorosa entre fala e escrita como atividades comunicativas.

Essa lentidão no caminhar do letramento está relacionada, muitas vezes, ao não conhecimento docente da importância de se refletir seriamente sobre suas concepções como elemento de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Porque, apesar de a criança chegar à escola dispondo de um repertório linguístico internalizado, adquirido no seio da família, é a escola que assume o papel de transformar esse repertório linguístico informal em práticas da linguagem escrita, como também de fortalecer a linguagem oral nos aspectos formais, fazendo-se, assim, cumprir um dos objetivos da escola.

No contexto de nossa abordagem, indagamos da mesma maneira como Kleiman (2014) observou na “contemporaneidade das práticas”, sobre as práticas mobilizadas e as atividades realizadas pela escola pesquisada, buscando nas concepções de seus professores sobre o letramento escolar, entender um pouco mais sobre o que dessas concepções revelam nas suas práticas, mas disso trataremos mais adiante.

2.4.2 A abordagem dos Novos Estudos do Letramento: implicações metodológicas

O que traz de ‘novo’ estes estudos de letramento? A denominação Novos Estudos do Letramento, conforme apresenta Street (2003), foi cunhada por Gee (1991) quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América no Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77). Assim, associado ao que podemos denominar de uma virada paradigmática, por representar uma mudança de pensamento, de postura, ao considerar a leitura e escrita a partir do seu contexto de práticas sociais e culturais, o atributo “novo” vem postular essa mudança no olhar, dando uma perspectiva nova para as investigações acerca da leitura e escrita, ressaltando o letramento como prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal, situada no interior dos indivíduos (SOARES, 2004).

Embora as discussões sobre o uso competente da leitura e escrita no Brasil tenham percorrido um caminho diferente: vinculada à aprendizagem inicial da escrita, partindo do questionamento sobre o conceito de alfabetização, conforme nos apresenta Soares (2004), os rumos do letramento parece percorrer os mesmos trajetos que valorizam as características sociais e culturalmente determinadas pelo processo interativo de fala, leitura e escrita, gerando novas maneiras de compreender o fenômenos envolvidos. Essa vinculação alfabetização e letramento, quase sempre presente nas produções acadêmicas brasileiras estão pontuadas nos registros de Soares (2003, p. 5) ao citar essa relação presente nas obras: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (Campinas (SP): Pontes, 1988) e *Letramento e Alfabetização* (São Paulo: Cortez, 1995); de Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998); de Ângela Kleiman(org.), *Os significados do letramento* (Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995); assim como obra da própria Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Autêntica, 1998).

Não podemos deixar de registrar que esses estudos sobre leitura e escrita estiveram, por muito tempo, centrados na aquisição de habilidades de decodificação linguística como um sistema único e isolado em si, isento de influências sociais, princípio este que se arraigou na instituição escolar. Essa concepção começa a ser contraposta com as novas concepções de leitura e escrita que permeiam a sociedade contemporânea, pois reconfigura essas habilidades, principalmente ao que se refere às noções de temporalidade e espacialidade (SOARES, 2003).

Este talvez tenha sido o grande marco trazido por esses Novos Estudos do Letramento (NEL), a questão da não fixação no domínio do código escrito, mas na manipulação do mesmo ou na relação que os sujeitos mantêm com ele, mesmo que não o dominem. A partir desse pressuposto, começamos a compreender as intenções de, no Brasil, diversos estudiosos buscarem imprimir uma linha de diferenciação do termo ‘alfabetização’, apesar de compreender que sim, se poderia também simplesmente ter assentado sobre o termo ‘alfabetização’ esse mesmo propósito, ressignificando-o dentro das proposições epistemológicas que se assumiram na área, nas décadas finais do século passado. Importa ainda considerar que, mesmo dentro da perspectiva dos “novos” estudos do letramento, o termo que se fixou no Brasil foi apenas ‘Estudos do Letramento’ (KLEIMAN, 2008, p. 7), e é com esse termo que vamos prosseguir.

Nessa direção, podemos encontrar em vários estudos a referência a vanguarda de Freire (2003, p. 28) em conceber, ou melhor, em inaugurar, de certa forma, a concepção de letramento quando afirma: “Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização

mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la, le, li, lo, lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras”.

Assim, com essa nova perspectiva direcionada pelas pesquisas sobre os estudos do letramento proposto por Street (1984, 2001), passamos a contextualizar algumas concepções importantes de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico, concepções bastante difundidas no Brasil por Kleiman (1995).

O modelo autônomo, que pressupõe uma única forma de letramento, completo em si mesmo, por isso autônomo, cujas práticas se ligam apenas à lógica interna do texto, se constituem desvinculadas dos contextos socioculturais de uso. Nele, a tendência é focar a “dimensão individual”, na qual bastaria proporcionar ao sujeito o acesso ao código escrito para terem suas “condições cognitivas desenvolvidas” já que o domínio da escrita tem esse efeito universal. O que nos permite afirmar, pautados em Kleiman (1995, p. 25) que se trata de um equívoco, já que as habilidades desenvolvidas não se dão pelo contato com a escrita, mas pelas práticas de letramento desenvolvidas no processo de escolarização das instituições formais de ensino e não pelo simples acesso à escrita. No geral, neste modelo “estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto” (KLEIMAN, 2012, p. 2).

É preciso ainda acrescentar que, nesse modelo, a oralidade seria secundária no que tange ao uso dessas funções, uma vez que da escrita dependeria a capacidade cognitiva de abstrair, assentado no pressuposto que a primeira é regida pela racionalidade e pela lógica, ao passo que a segunda remete a funções interpessoais da linguagem.

Já o modelo ideológico, que se apresenta como proposta alternativa a essa tendência individual e desvinculada do contexto social (STREET, 1984, 2001), toma o texto como um objeto linguístico-social e o entende como uma pluralidade de práticas letradas, social e culturalmente determinadas, pois “todas as práticas de letramento são aspectos, não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder da sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38), o que confere um alargamento no campo investigativo do letramento, podendo ser tratado como fenômeno complexo que é, e que segundo a referida autora, às vezes, essa complexidade se esconde nas correlações simplistas com a aquisição da escrita.

Esse modelo ideológico assenta sua posição no aspecto de que a escrita não pode ser tomada como uma tecnologia neutra, justamente por sua inevitável ligação com as estruturas de poder vigentes na sociedade, e que, por isso mesmo, confere aos seus usos significados simbólicos distintos em diferentes contextos socioculturais (STREET, 1984). Assim, fortalece nova natureza do letramento, indo além de um conjunto de habilidades, como uma tecnologia

da mente, para o letramento que está nas comunidades de práticas, grupos distintos, com práticas distintas e formas de utilização da linguagem e modos de agir e interagir na vida em sociedade.

Aproximando das concepções trazidas por Street (1984), Soares (2009) aborda as dimensões individual e social do letramento. Segundo Soares (2009, p. 72) “[...] Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Decorrente da perspectiva ideológica, a concepção de *letramentos*, no plural, vem se firmando (SOARES, 2009; BARTON; IVANIC, 2000; ROJO, 2009). Nela, não se prevê uma única forma de letramento, mas uma diversidade de letramentos, inclusive inter-relacionando a fala e a escrita como modalidades complementares da língua. Mas é importante registrar que, mesmo com a distinção em dois modelos, o autônomo e o ideológico, não os vemos como posições antagônicas, conforme palavras do próprio Street (2003, p. 9):

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. [...] Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Cabe aqui definir, também, outros dois conceitos fundamentais para os estudos do letramento: evento de letramento e práticas de letramento. Street (2012, p. 75) não só nos apresenta seu conceito de eventos de letramento como nos mostra sua utilidade em capacitar tanto pesquisadores como participantes, “a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Apresentados como dois lados da mesma moeda, os eventos e as práticas de letramento constituem uma mesma realidade interacional. Barton e Ivanic (2000, p. 8) conceituam assim:

[...] eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas.

Assim, ao falarmos em eventos de letramento, estamos falando de eventos que envolvem leitura e/ou escrita aos quais podemos observar e delinear suas características, como

“ler sinais e escolher uma estrada” ou a leitura de uma notícia para iniciar um debate, para citar um evento de letramento escolar. Kleiman (1995, p. 40) com base em Heath (1982) trata os eventos de letramento como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Barton e Ivanic (2000, p. 8) ao caracterizar eventos de letramento postulam que “são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos sublinha o caráter situado do letramento, que sempre existe em um contexto social”.

Já sobre a noção de práticas de letramento, ao compor o cerne da natureza complexa do fenômeno em foco, os autores apontam: “letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”. Nessa relação, as práticas de letramento representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita pelas quais as pessoas fazem uso em suas vidas” (BARTON; IVANIC, 2000, p. 7). Pode-se dizer que os eventos de letramento estão comportados dentro das práticas. Assim sendo, as práticas não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, tendo assim, um sentido mais amplo do que eventos de letramento. De certo modo elas são reveladoras das concepções de leitura e escrita.

Dessa forma, como ‘modos culturais’, as práticas de letramento são processos internos, mas determinados por processos sociais, incluindo o próprio julgamento das pessoas sobre o letramento, como falam e como constroem sentido com o letramento e que são padronizadas por ‘instituições de poder’. Decorre daí a questão de haverem letramentos ditos dominantes, mais visíveis e influentes do que outros e, nesse sentido, as instituições educacionais seriam exemplo dessas práticas. No entanto, a escola com sua preocupação com o desenvolvimento formal das habilidades de ler e escrever, nem sempre se ocupa da inserção dessas habilidades em práticas sociais, trilhando, em muitos casos, um caminho distante da vida social em que os estudantes estão inseridos.

Para Soares (2003), com base em Street (1995), práticas de letramento são “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (SOARES, 2003, p. 105).

É também de Soares (2003, p. 95) o alerta para o fato de que o letramento é um

Contínuo não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e

muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas.

Sendo assim, no avançar das reflexões, olhando para o plano geral desse panorama, permeado pelo desafio de lidar com a complexidade atual das situações interativas do cotidiano no desenvolvimento qualitativo e quantitativo dessas interações, vimos reforçar a afirmação de Street (1995 apud MAGALHÃES, 2012, p. 165) de que é inútil “tentar compreender um enunciado ou discurso apenas pelo ‘contexto imediato do enunciado’ a não ser que se tenha um quadro social e conceitual mais amplo que lhe dá significado”.

É por considerar essa mesma fenomenologia complexa que corroboramos nessa tese com a concepção de Magalhães (2012, p. 165) no que tange à associação da leitura e escrita às práticas sociais, que são ‘multidimensionais’, pois incluem “sujeitos e suas identidades, discursos e assimetria de poder ligadas a ações, interações e variáveis de espaço-tempo” e com Castanheira et al. (2001) que aponta para o caráter complexo e dinâmico do processo de letramento, no qual o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes quando estes se tornam membros de um grupo social, sejam eles uma turma escolar ou um grupo de profissionais e sociais diversos. E essa variedade de ocorrências é o que se apresenta como um dos fundamentos para a necessidade de ampliação do termo *letramento* para *letramentos*.

Macedo (2005), ao investigar processos de letramento escolar no contexto das interações em sala de aula, apresenta a ênfase dada pelo Santa Barbara Classroom Group, composto pelos pesquisadores Dixon, Gree, Lin Floriani e Bradley (1992), no uso da palavra letramento no plural, reforçando seu sentido multifacetado e multidimensional. Juntamente com os apontamentos para as novas compreensões dessas práticas no contexto de sala de aula, no qual torna-se importante incluir as práticas de ouvir e falar como parte dos processos de letramento (MACEDO, 2005, p. 35). A autora ainda apresenta como fundamental, na visão do grupo, para compreender os processos de letramento na escola “analisar os processos comunicativos através dos quais ele é construído” (MACEDO, 2005, p. 35).

Essa perspectiva de análise do cotidiano das práticas é o que torna possível nossa investigação no campo da interação nas práticas de letramento e favorece o entendimento sobre as dinâmicas de sala de aula do grupo pesquisado.

2.4.3 Práticas de letramento na perspectiva da transdisciplinaridade: contribuições para uma prática criativa e integradora

Nessa seção, consideramos as implicações desse estudo para a pesquisa sobre processos criativos de letramento em sala de aula. Para isso, entender que vivemos num mundo contemporâneo, desafiador e globalizado é ter a certeza de que não é possível mais posturas simples diante de desafios complexos. Esses desafios que se apresentam diante de uma encruzilhada marcada por inúmeros impasses, especialmente no campo educacional, muitos dos quais estão diretamente relacionados a um paradigma construído nos séculos XVI e XVII e que permanece fortemente até hoje: o paradigma tradicional, cartesiano.

Sair desse impasse com o rumo traçado e objetivo definido é imprescindível. E essa rota começa pelo modo de pensar que priorize um “tratamento simultâneo entre o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, ou seja, o complexo” (MORIN, 2002, p. 100). Um pensar que favoreça o questionamento e a revisão constantes de nossas concepções e crenças, que valorize as diferentes dimensões humanas, capaz de apreender o mundo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, manter-se eternamente aberto ao que está por vir (MORIN, 2002).

Assim como afirma Moraes (2003, p. 167) “[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação e a própria vida”. E romper com o paradigma da fragmentação implica em movimentos que “transgridam as fronteiras epistemológicas das disciplinas”, como nos aponta Santos e Sommerman (2014, p. 71), seja pelos temas transversais instituídos pelos PCN (1998), seja por decreto (5.154/2004) ou parecer (CNE/CEB 5/2011), ou ainda, mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nesses marcos legais, vemos as evidências do reconhecimento, no âmbito público, da necessidade de se repensar as formas de organização de saberes, superando as dualidades estruturais dentre as quais se encontra o desafio de redimensionar o próprio pensar e ensinar, de ressignificar conceitos e encontrar metodologias que articulem e religuem saberes (SANTOS; SOMMERMAN, 2014).

Essa realidade que se descortina no horizonte educacional não deixa de ser um grande desafio para a maioria dos docentes acostumados ao aconchego de suas certezas e previsibilidade de suas verdades. No entanto, não apenas para os docentes, pois enfrentamos tempos incertos e cada vez mais fluidos nos mais diversos campos da vida. Por isso, concordamos com Moraes (2008b, p.13) ao afirmar que “enfrentamos esses tempos incertos e

fluidos com ferramentas intelectuais de outras épocas, de outros tempos, observando a realidade como se ela ainda fosse considerada estável, homogênea e determinada”.

A autora continua sua reflexão incorporando à realidade de um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, a necessidade que se apresenta nos diversos contextos, especificamente no educacional, em buscar espaços para a dialogia entre os saberes científicos e humanos, que proporcione não apenas uma reforma do pensamento, mas a abertura do coração a práticas mais solidárias (MORAES, 2008b).

Como humanidade precisamos de mentes mais abertas, de escutas mais sensíveis e de corações mais amorosos, para desenvolver pensamentos e ações que possam realmente fazer a diferença neste momento evolutivo da humanidade e colaborar para a evolução da consciência humana (MORAES, 2008b, p. 16).

Caminhar nessa direção implica estabelecer noções corretas para passos firmes rumo ao entendimento que pensar complexo demanda pensar multidimensional e multirreferencial, portanto, compreender as redes de interdependência que nos unem, estando nós conscientes ou não de todo esse processo (MORAES, 2008b) implica construtos de natureza do ser, do saber, do fazer e do viver/conviver.

Assim sendo, no campo educacional, se mostra como fundamental nessa dinâmica de restabelecer vínculos não apenas voltados aos saberes, mas à natureza e às relações. Da mesma maneira que figurar nos PCN o vínculo do ensino da Língua Portuguesa às práticas sociais não quer dizer que essa prática esteja presente na ação pedagógica em sala de aula, local onde ainda é predominante a condução das práticas filiadas ao ensino tradicional mecanicista que buscamos superar.

Sobre essa questão, nosso pensamento é confirmado com Kleiman (2007, p. 4) “a escola é uma agência de letramento por excelência, e deveria criar espaços para experimentar novas formas de participação nas práticas sociais e letradas, assim constituir múltiplos letramentos na vida social”.

Também na BNCC, o texto é o ponto central para definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Cabe aos agentes envolvidos no processo proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, conforme apontado nos documentos da Base, incluindo o letramento digital, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Assim, convém ressaltar que, como apresentado na abordagem dos Estudos do Letramento (STREET, 1984; SOARES, 2006; ROJO, 2009), o ponto de partida é o pressuposto de que o aluno é um sujeito de linguagem que já traz para a escola suas práticas de letramentos não-escolares, os quais estão constantemente expostos a diversas situações de uso da leitura e da escrita no contexto das relações sociais, às quais convivem na família, na igreja, etc.

Conforme já tratado anteriormente, a passagem de um modelo psicológico ou cognitivo em que a apropriação e o uso da escrita eram concebidos apenas como um conjunto de habilidades individuais, para uma concepção que toma a escrita no âmbito das práticas socioculturais historicamente situadas, já demonstra essa evolução, mesmo que ainda prevaleça o modelo autônomo na maioria das práticas de letramento presentes na escola o modelo autônomo. Porém, isso não significa dizer que o modelo ideológico nega o autônomo, não nega a cognição ou a erudição, mas sim, ressaltamos que se trata de uma abordagem na qual a perspectiva autônoma está contida, concebendo essas dimensões a partir da condição situada e intersubjetiva que a pessoa vivencia.

A partir dessa abordagem dos estudos do letramento, é possível depreender a exigência de uma postura mais ativa em sala de aula, onde a interação e aprendizagem colaborativa entre professores e alunos são decisivas na construção do conhecimento. E resgatando a afirmação de Maturana (2002, p. 115): “Ensinar é proporcionar um âmbito de experiência”. Quanto mais próximo da realidade do aluno, levando em consideração o conhecimento e as experiências prévias desses sujeitos, mais significativa a aprendizagem se torna.

Para isso, é preciso percorrer um longo caminho até que possamos ver no cotidiano da escola as mudanças de paradigma do letramento, assim também é preciso avançar numa perspectiva integradora dos saberes de forma que fique cada vez mais apurado o olhar para além do automatismo que as rotinas escolares acabam por impor.

Nesse sentido, concordamos com Moraes (2008b) quando nos aponta para o grande desafio de aprender a trabalhar para a construção de ambientes de aprendizagem agradáveis, ricos em elementos significativos e desafiadores, que sejam capazes de ressignificar o cotidiano da sala de aula, que possam criar ecossistemas educacionais, ou seja, diferentes espaços cognitivos/emocionais para a construção do conhecimento.

Em movimento nesta direção, vemos, atualmente, as pesquisas em Linguística aplicada e em Educação caminharem no sentido da necessidade de se compreender os processos de aprendizagem numa perspectiva que podemos chamar de sócio-ecológicas, ou ecossistêmicas, pois ambas, inovadoras a seu modo, tem se debruçado sobre o ambiente do aprendizado e sobre as vivências de professores e alunos como elementos implicados na construção do

conhecimento e demonstram a necessidade de se compreender as relações subjetivas na interação professor-aluno.

No campo da Linguística Aplicada destacamos duas frentes de pesquisas:

a) no campo das interações nas práticas de letramento, impulsionadas pela perspectiva de compreender a sala de aula como um espaço social e cultural, assim como reforçar a concepção de leitura e escrita como prática social. Nesse sentido, essa abordagem tem sido importante para a discussão “das práticas escolares sob a ótica da complexidade das interações contemporâneas e das dinâmicas discursivas que emergem em diferentes contextos sócio-culturais” (BUNZEN, 2014b, p. 2). Dentre esses estudos, incluindo os que consideram a “fala-em-interação” destacam-se no cenário brasileiro os trabalhos de Matêncio (2001), Batista (1997), Rojo (2001), Castanheira (2010), Castanheira et al. (2001), Castanheira, Dixon e Green (2007), Macedo (2005). Esses pesquisadores dentro da linha da etnografia interacional são forte exemplo da busca por compreender as especificidades da cultura da sala de aula, tendo como foco as interações e os discursos produzidos por alunos e professores.

b) no campo da ecolinguística²⁶, cuja definição já pode ser encontrada no subtítulo da obra de Couto (2007) “Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Também definida como ecologia da língua ou ecologia linguística é o estudo das interações verbais que se dão no interior do ecossistema linguístico” (COUTO, 2013, p. 278). Traz em seu bojo o “paradigma ecológico” ou “a visão ecológica de mundo” de Capra (2000), uma visão holística. Vale esclarecer que o termo meio ambiente, nesse contexto da ecolinguística, refere-se às dimensões social, mental e física das interações. Encarado como uma oportunidade do novo, longe dos padrões positivistas nos estudos de linguagem, esse movimento conta com uma série de vertentes: Linguística Ecológica, Etnoecologia Linguística, Endoecologia Linguística, das quais a primeira se destaca.

No campo da educação, optamos por trazer à presente discussão as abordagens de educação com base no pensamento crítico, inovador e criativo, que apontam para caminhos que trilham na mesma busca por co-construir, colaborar com a caracterização de um referencial pedagógico que pense “a educação, enquanto atividade social prática de humanização das

²⁶ Esta disciplina da Linguística, conforme Couto (2013) trazida, no bojo de um movimento de conscientização sobre os problemas ambientais. Pelo que o autor aponta, esse movimento “aparentemente” começou após a publicação do livro de Rachel Carson, *Silent Spring*, em 1962. Mas que em 1972 apareceria o texto fundador da ecolinguística, Haugen(1972), falando em *language ecology* e *ecology of language*, ou seja, ele não usou a palavra ‘ecolinguística’ nesses textos.

peças” Libâneo (2005). Assim, destacamos a Ecopedagogia, que figura entre as correntes pedagógicas contemporâneas *holísticas* na denominação de Libâneo (2005), e *emergentes*, na denominação de Suanno (2015).

Para Suanno (2015), a apresentação de Libâneo das chamadas “correntes holísticas, reunindo: o Pensamento complexo (teoria da complexidade), Teoria naturalista do conhecimento, Ecopedagogia e Conhecimento em rede, são assim denominadas por reunirem correntes de diferentes vertentes teóricas, cujo aspecto comum é a “visão ‘holística’ da realidade”, ou seja, que apresenta uma visão da realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes como “unidade orgânica”, visão que é contraposta pela autora em sua tese, pelo fato de as perspectivas guardarem muitas diferenças, o que inviabiliza compreendê-las ou classificá-las como sendo uma corrente pedagógica. Suanno (2015), justifica para tanto, a divergência existente entre a “visão holística” e a Epistemologia da complexidade sobre a relação entre o todo e a parte e argumenta, com base em Petraglia (2008, p. 39)

Enquanto a visão holística explica que o todo é mais importante que a soma das partes, a epistemologia da complexidade pressupõe que o todo é mais e menos importante, simultaneamente, que a soma das partes. É essa ideia-chave que entendemos diferenciar os dois termos. Trata-se, todavia, de agregar e articular os operadores da complexidade no cérebro humano: hologramático, recursivo e dialógico, promovendo, assim, a transdisciplinaridade.

Assim trataremos das pesquisas na *ecopedagogia*, uma vez que sobre os fundamentos da epistemologia da complexidade e suas especificidades já explicitamos em seções anteriores. O termo *ecopedagogia*, criado por Francisco Gutierrez, é lançado em *Ecopedagogia e cidadania planetária* (1998) escrito em parceria com Cruz Prado, fruto das discussões que emergiam desde o primeiro Encontro Internacional da Carta da Terra (1990), organizado pelo Instituto Paulo Freire. A *ecopedagogia*, pedagogia da terra ou paradigma ecológico, movimenta-se em torno da conscientização e da educação com sentido no cotidiano das pessoas e a partir dele, despertando o olhar e a sensibilidade para cada detalhe, baseado no equilíbrio entre seres e natureza pela construção de uma cidadania planetária.

Segundo Gadotti (2009), um dos principais pesquisadores dessa corrente, o desenvolvimento da ecopedagogia está acontecendo tanto como um movimento pedagógico como uma abordagem curricular e, “assim como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e, pode tomar diferentes direções” (GADOTTI, 2009, p. 2).

Assim, o movimento caminha na direção da educação para a cidadania planetária, isso pressupõe que não apenas estamos no mundo como somos parte dele.

Nesse sentido, também como um movimento novo, visualizada no tecido transdisciplinar, buscamos estabelecer as reflexões sobre as práticas de letramento na perspectiva da *ecologia dos saberes*²⁷ (SANTOS, 2006; MORAES, 2008), expressão que podemos encontrar definição em Santos (2006, p. 154):

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.

Moraes (2008a), em concordância com Santos (2006), acrescenta a reflexão de que só será possível atingir esse diálogo com “um pensamento complexo e *ecologizante*, capaz de religar esses diferentes saberes, se se romper com o paradigma reducionista de explicação da realidade e do conhecimento.

Um *pensamento ecologizado* é aquele que reconhece que tudo está interligado e, retomando um dos princípios já apresentado anteriormente, o *princípio ecológico da ação*, tem na percepção da quebra das certezas e da linearidade das coisas, sua grande contribuição para a compreensão e abertura para o pensamento complexo, para a compreensão do fenômeno da complexidade do real. Também nos põe alertas para compreender que toda ação escapa à vontade do sujeito a partir do momento que entra no jogo das relações, das inter-retroações que ocorrem no ambiente. Igualmente acontece nos processos de cooperação, que são movidos pelo mesmo princípio, posto “que acontecem a partir da interação mútua entre sujeitos, entre sujeito e objeto ou o sujeito e seu meio” (MORAES, 2008, p. 107).

Não queremos dizer com isso que diante de tamanha imprevisibilidade dos fenômenos não se prestará mais ao planejamento, à ordem, já que tudo foge às mãos de quem executa a ação. O que pretendemos é destacar, com esse princípio, a necessidade de abertura de

²⁷ Essa expressão ecologia dos saberes é utilizada por Santos (2003) e constitui um dos principais conceitos apresentado pelo autor na obra Epistemologia do Sul. O termo é apresentado na obra Ecologia dos Saberes – A gramática do tempo (2006). A expressão também foi utilizada como título de uma conferência de Edgar Morin em 2003 em evento internacional intitulado Complexidade a Reforma da Universidade, promovido pelo grupo GRECOM (Grupo de Estudos da Complexidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Além desses, também nos serviu de referência a obra Ecologia dos saberes – complexidade, transdisciplinaridade e educação de Maria Cândida Moraes (2008).

pensamento e clareza no olhar para entender e explicar a realidade em sua diversidade constitutiva.

Em princípio, ecologizar o pensamento significa reaprender a pensar. Longe do caráter fragmentador e reducionista, religando os fatos e os fenômenos ao seu contexto. É um pensamento complexo que vislumbra tecer o saber, fazer e sentir, que pautado pelo princípio hologramático é capaz de relacionar as partes ao todo e o todo às partes, numa verdadeira estratégia criativa e auto-eco-organizadora.

2.5 Por uma ecologia dos saberes

Ao passo que avançamos nas reflexões, adentramos ainda mais fundo nos caminhos e veredas que levam até a transdisciplinaridade. E vamos sentindo mais perto uma espécie de encruzilhada, manifestada também em forma de pergunta: A escola conseguirá tornar possível esse diálogo entre os diferentes saberes?

Julgamos que uma das maneiras possíveis seja a prática de projetos²⁸ e, na área do ensino de língua, os chamados ‘projetos de letramento’ (PL), podendo tanto estar relacionado ao trabalho em grupos ou turmas, como a um grande projeto da escola. Essa pedagogia é bem vista pelo seu caráter potencializador e acaba por situar-se num campo de potencial inovação no ensino, pois permite integrar saberes, rompendo com as fronteiras das disciplinas e ampliando o universo de aprendizagem. Contudo, defendemos que essa perspectiva só se confirmará partindo da complexidade dos temas da vida e das relações que podem e devem chegar até a escola, mesmo aquelas de currículo tradicional através das possibilidades abertas pelos projetos de letramento.

Apesar disso, queremos aqui ressaltar que a prática de projetos não é, em si, uma novidade didática, se trouxermos desde a contribuição de Dewey (1859-1952) cujo nome figura no âmbito educativo, como inspirador dos fundamentos psicopedagógico do chamado Método de Projetos, aperfeiçoado mais tarde por Kilpatrick (1871-1965) a quem se atribui a formalização do método com a publicação, em 1918, da obra “O Método de Projeto” onde faz uma abordagem prática das ideias educacionais de John Dewey.

²⁸ Situadas nas diferentes posições epistemológicas assumidas pelos estudiosos da questão, encontram-se diversas designações no tocante aos projetos pedagógicos como metodologia de ensino: projeto didático, projeto pedagógico, projeto escolar, projeto de trabalho, projeto temático, projetos de ensino, projetos interdisciplinares, entre outras. Das abordagens apresentadas, retrataremos dos projetos de letramento, que embora se liguem em determinados princípios, apresentam especificidades diante do próprio interesse do pesquisador e do contexto no qual eles foram gerados (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 12).

Embora não tenhamos a intenção de promover um histórico da evolução do método de projetos, precisamos ressaltar que na transição do século XX para o século XXI, essa metodologia ganhou difusão e passou a ser adotado por muitas escolas, “porém com um novo significado e com uma nova face, própria ao contexto sócio-histórico e não tão somente ao ambiente imediato no qual o aluno está imerso, trazendo a foco temas de pertinência à vida contemporânea” (OLIVEIRA, 2006, p. 52)²⁹.

No entanto, como nos afirma Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13) os projetos não figuram como um “instrumento de renovação do ensino na língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais”, ou seja, os *projetos de letramento* representam, hoje, uma oportunidade no que se refere ao trabalho com o desenvolvimento da consciência integradora, ecológica e criativa. No entanto, cabe o alerta de Torre (2005) ao tratar essa renovação, pois a “criatividade dos métodos de ensino” também podem ser qualificadas como “reprodutoras, repetitivas, transmissivas, etc.”, o que não traria avanço significativo na mudança que se pretende com o rompimento dessa lógica reducionista. Assim, corroborando com o alerta de Torre, destacamos a importância não no que se faz de “novo” na escola, mas como esse “novo” se faz.

Isso equivale dizer que trabalhar nessa linha, mesmo que não seja novidade, implica um ressignificar constante de sua prática, conforme o que Kleiman (2007, p. 16) denomina por projeto de letramento, resgatando seu próprio conceito

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Dessa forma, o sentido do PL é contribuir para uma dinâmica mais interativa em sala de aula (professor- aluno), como para uma aprendizagem mais efetiva de prática de leitura e escrita, por partirem de questões ou problemas identificados pelos alunos ou de interesse do grupo e orientados pelo professor, numa direção de uma percepção da existência de diferentes níveis de realidade.

²⁹ O trabalho de Cacilda Lages Oliveira (2006) Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica, apresenta uma abordagem relevante do trabalho com projetos, além de fazer uma retomada histórica.

Assim,

A aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético (relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global). Algo que se constrói num espaço de movimento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48).

Esse processo dialético é o ponto chave para a construção de vínculos mais fortes e produtivos nas práticas em sala de aula. Saviani (1999, p. 18), referindo-se à relação professor e aluno na escola tradicional mostra-nos que o professor "transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos". Nessa abordagem pedagógica, podemos observar que os alunos têm uma participação nula no processo de conhecimento, não participando ativamente na construção de uma realidade que venha a enunciar o seu conhecimento em relação ao que está aprendendo, aspecto suscitado em todos os documentos da educação, do mais recente, BNCC ao mais basilares, a própria LDB, como demanda no seu artigo 32.

Essa construção tradicional é um modelo a ser superado, e, por mais que seja ainda a preponderante, há muitos movimentos na direção de sua superação. Assim, os Projetos de Letramento podem ser considerado como estratégia eficiente para promover a reintrodução do sujeito cognoscente, aluno, na participação ativa da aula.

Quando o professor atua nessa perspectiva, ele deixa de ser transmissor de conhecimentos e caminha na perspectiva de uma mediação da aprendizagem, alguém capaz de trazer para a sala de aula as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. Essa postura de mediador não ocorre apenas nos projetos de letramento, como em qualquer metodologia que o docente promover nessa direção.

Buscar transformar o ensino conteudístico, descontextualizado e desvinculado do mundo social por práticas reflexivas e significativas, exige uma nova postura do professor. A educação que recebemos, herdeira do paradigma tradicional cartesiano e mecanicista, que separou a razão dos sentimentos, a emoção do conhecimento, necessita ser superada. Imperiosa é a condição que reclama a religação dos saberes e o desenvolvimento, em sala de aula, de uma relação professor e aluno que considere o aluno em sua multidimensionalidade, a dimensão do afeto, pois é a dimensão que nos caracteriza, que nos aproxima nas relações. É uma dimensão desenvolvida pela sensibilidade afetiva.

Expoentes como Nicolescu (2001), Morin (2000, 2001) e Moraes (2008) teorizam sobre as diversas dimensões nas relações entre saberes proporcionados pela transdisciplinaridade. Da

mesma maneira é perceptível o fortalecimento, nessa perspectiva, no campo acadêmico e agora muito mais fortemente no marco normativo da BNCC.

À essa altura uma pergunta nos parece pertinente: Como passar de uma prática tradicional, centrada no conteúdo, para uma prática iluminada pela perspectiva complexa e transdisciplinar? Como não há resposta simples para problemas complexos, por isso optamos por dividir essa resposta em duas partes, fracionando também a pergunta: Como sair de uma didática tradicional, positivista? Primeiramente, é preciso superar uma série de resistências que normalmente são os empecilhos de uma efetiva mudança, como nos alerta Moraes (2015) que é superar a lógica da fragmentação da realidade, do ser, do saber, conseqüentemente os processos de mediação didática. Depois, como desenvolver uma prática iluminada pela perspectiva complexa e transdisciplinar? Efetivando a verdadeira reforma do pensamento, resgatando a subjetividade humana, para o diálogo, a afetividade e a empatia, criando espaços educacionais diversificados, buscando uma aprendizagem integrada e para a vida (MORAES, 2015; MORAES; TORRE, 2004).

Na prática, em sala de aula, isso tudo deve convergir por parte do professor, na criação de contextos mais dinâmicos e flexíveis, o que demanda abertura da parte docente às emergências trazidas pelos alunos, assim como exige um olhar sensível e uma escuta atenta às necessidades e circunstâncias, ao clima gerado nos ambientes de aprendizagem, “pois biologicamente falando, sabemos que o ser humano flui de acordo com as circunstâncias ao seu redor, com as emoções e os sentimentos vivenciados a cada momento” (MORAES, 2008, p. 159). Isso porque não somos somente seres físicos ou intelectuais, mas também sociais, culturais, psíquicos, espirituais e como todas essas dimensões são interdependentes, fica claro que a aprendizagem resulta do conjunto dessa confluência e não apenas ao que se ouve na transmissão de conteúdos pelo professor.

Nessa perspectiva, caberá ao professor um esforço consciente e intencional na escolha de suas estratégias na mediação pedagógica. Sobre essa realidade Moraes (2008b, p. 159) aponta que:

À partir da complexidade presente na mediação pedagógica que é gerado um saber relacional tendo em vista as interações e conexões entre professore e aluno, sujeito e objeto aprendiz e seu meio. Um saber que é sempre contextual, inserido numa ecologia de pensamentos, ações, sentimentos e intuições que fluem de acordo com as condições que emergem nos ambientes de aprendizagem. No seio dessa ecologia fluente de significado é que ambos se transformam mutuamente enquanto se autotransformam a cada instante.

Desta forma, partimos do princípio que, através dos projetos de letramento, teremos um caminho possível para atender a essa finalidade.

2.5.1 A perspectiva integradora dos projetos: projetos de letramento

A necessidade de romper com as metodologias tradicionais ganha, a cada dia, maior dimensão, pois estas têm sido pouco eficientes para ajudar o aluno a aprender a pensar, refletir e criar, com autonomia, soluções para os problemas de seu tempo. Há um peso significativo no acúmulo de saberes, mas isso de nada ajuda se não conseguem aplicar seus conhecimentos em situações reais do dia-a-dia. O trabalho com projetos na escola, voltado para o desenvolvimento de competências, tem o intuito de romper com uma aprendizagem um tanto passiva, verbal e fundamentalmente teórica que ainda domina nossas instituições educacionais.

Essa realidade trouxe um envolvimento crescente no trabalho com projetos nas escolas como alternativa a essa distância entre o saber e o fazer, porém, recebe críticas como as de Moura e Barbosa (2006, p.12) que não acreditam nesse modelo que se expandiu e acontece na grande maioria das escolas. Afirmam que muitos não atendem ao que se propõe um verdadeiro projeto e os classificam como um ‘quase-projeto’ ou um ‘não-projeto’, pois não são desenvolvidos pelos alunos em uma ou mais disciplinas no contexto escolar, sob orientação do professor; muitas vezes já vem formatados e com funções distribuídas pelos professores. Os autores defendem a adoção de uma metodologia que esteja em consonância com a Metodologia de Projetos, cujo desenvolvimento seja executado pelos alunos, sob orientação do professor.

Para Hernandez e Ventura (1998, p. 61)

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Nessa busca, parte-se do pressuposto de que o aprender é um ato comunicativo, no qual o professor assumirá o papel de facilitador. Valorizando-se a autonomia, o diálogo estabelecido entre professor e aluno, dando mais sentido à aprendizagem.

A experiência com projetos nas escolas, na perspectiva de Machado (2004, p. 101), tem se mostrado eficiente no desenvolvimento das inteligências múltiplas, no trabalho com os conteúdos atitudinais e procedimentais, além de permitir que o conhecimento passe a ser tratado

como uma “rede de significados” que, contrapondo o olhar cartesiano, possui múltiplos ou nenhum centro, o que depende do interesse dos professores e alunos sobre o tema em estudo.

Nessa dinâmica possibilitada nos projetos, o professor sai do foco central da aula e o aluno torna-se sujeito do próprio conhecimento, envolvido numa problematização o aluno passa a pesquisador juntamente com o professor que figura como orientador dos interesses dos alunos.

Na perspectiva dos projetos de letramento, temos que considerar sua natureza complexa no trabalho com o ensino de língua materna. Oliveira, Tinoco e Santos (2014) trazem uma excelente contribuição a essa discussão, a partir das perguntas: quem age nesses projetos de ensino? Como age? Por que e para que age? Elementos os quais colocam luzes na cena do contexto de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, em seus sujeitos que interagem nesse processo. As autoras refletem sobre o processo educativo que, por influência dos paradigmas da ciência, esteve centrado ora na figura do professor, ora no conteúdo, ora no aluno. Todas a seu modo, com práticas, às vezes mais, às vezes menos excludentes, mas que coexistem na busca de atingir o ideal educativo. E ainda pontuam seu objetivo de trabalho, cuja “proposta é ignorar o binômio professor versus aluno e centrar o processo educativo na interação desses agentes” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 44) no qual o aluno é um sujeito de conhecimento, que traz consigo seu capital cultural, “é um ser de cultura”³⁰ que traz constituído em si, crenças, valores, desejos e significados os quais determinarão nossa maneira de ver, sentir e agir no mundo.

Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), projeto de letramento visa à aprendizagem, respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social, uma forma de aprender que não deve ser entendido como conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, que se instaura a partir de um processo dialético e que se constrói num espaço de movimento, cujas noções de mediação, participação e contexto são centrais nessa abordagem.

Dessa forma, o trabalho com a leitura e escrita, na articulação dos *projetos de letramento* surge como uma possibilidade de uma construção de sentidos, permeada por suas práticas sociais cotidianas, confirmado na conceituação de Kleiman (2000) como uma ação colaborativa de professor e aluno, isto é, no desenvolvimento de um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, envolvendo leitura que de fato circulem na sociedade e escrita que serão lidos.

³⁰ As autoras fundamentam seu conceito em Bruner (1997, p. 23) na afirmação: “os seres humanos não terminam em suas próprias peles; eles são expressão de uma cultura”.

Os PL, no que se refere a sua estrutura, não é uma metodologia nova, ela vem de uma longa trajetória, porém é inovadora pelo modo como se desenvolvem e as potencialidades que isso evoca: por meio de uma rede de ações coletivas e colaborativas que surgem do interesse da vida cotidiana de estudantes e professores, e que, se bem trabalhadas, ultrapassam os muros da escola, posto que a leitura e escrita são instrumentos para que outras ações se realizem: ações sociais, interacionais, capaz de avançar para o trato com a multidimensionalidade humana.

Ocorre que, ler e escrever é dialogar com o mundo e essa construção no contexto de sala só irá se efetivar, na prática, se o professor ampliar sua visão e, conseqüentemente, sua concepção de língua como código, para a língua como interação. Isso equivale a passagem da aula de gramática normativa para as práticas de leitura e escrita demandada por práticas sociais.

A integração entre diferentes perspectivas teóricas é um movimento condizente e justificado pelo paradigma emergente, especialmente pelo alinhamento dos pressupostos ontológicos e epistemológicos, trazendo importantes contribuições metodológicas.

Trabalhar com PL implica trabalho com gêneros, e isso possibilita que a língua seja refletida em contextos reais de uso, garantindo o princípio do sentido e da interação nas práticas escolares, de modo que os conhecimentos advindos desse processo possibilitem uma efetiva inserção em práticas sociais, fazendo usos da leitura e da escrita de forma consciente e adequada a cada contexto, interagindo no mundo conforme necessidades comunicativas apresentadas. Assim, podemos abranger variedades linguísticas amplas com as quais os alunos irão se deparar em seu cotidiano.

Tal procedimento corrobora para uma melhor assimilação, potencializando a eficácia das práticas de leitura e escrita, por meio de uma maior interatividade na relação professor x aluno; conseqüentemente, haverá um maior envolvimento com o conteúdo por parte do aluno. Sem contar que é uma excelente oportunidade que se abre, mesmo em escolas de currículo tradicional, para projetos mais integradores. O trabalho com projetos na perspectiva do letramento pode, inclusive, gerar uma reorganização desse currículo escolar.

Cabe ressaltar que existem vários tipos de projetos que podem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento; contudo, centramos nossas discussões nas contribuições dos projetos de letramento como uma possibilidade de práticas mais integradoras. O elemento que distingue um projeto de letramento de outro tipo de projeto é o fato de ele reunir, em seu desenvolvimento, etapas de trabalho mediadas pelos usos sociais da escrita. Desta forma, por meio dos gêneros, é que a escola torna possível as práticas de letramento, pois, como nos pontua Marcuschi (2006, p. 25), ao ensinarmos a partir da operação com um gênero, estamos ensinando “um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção”. No planejamento,

na execução e no encerramento de cada uma das etapas e do projeto como um todo, a escrita ocupa um lugar de destaque e o aluno assume um papel ativo na produção do conhecimento.

Como uma abordagem complexa, é importante destacar que trabalhar com projetos de letramento exige uma sistematização do trabalho pedagógico, uma prática pedagógica problematizadora, desenvolvida em situações reais, vivenciadas pelo aluno, pois

[...] o princípio básico desse modo de aprender reside na consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências de seu cotidiano – aprende-se, resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas. Nessa prática, o professor funciona como gestor das ações coletivas e orientador dos alunos preocupados em ‘aprender a aprender’ (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva, esses projetos ganham maiores contornos, pois pressupõem a reintrodução do aluno como sujeito cognoscente, relegado ao papel de passivo na abordagem tradicional, nos PL experienciam aprendizagens mais significativas, já que as proposições partem invariavelmente de problemas ou temáticas de seu cotidiano ou questões atuais da sociedade ou até mesmo de seu ambiente escolar, religando seus saberes com os aspectos da vida, muitas vezes renegados à dinâmica da sala de aula.

Não se trata, contudo, de idealizar os projetos de letramento, mas de apontar as possibilidades diferenciadas do modelo tradicional, justamente por levar em consideração as formas de aprendizagem ligadas ao cotidiano e suas práticas. Os PL podem se articular a um currículo tradicional e, assim, obter um processo mais integrado e dinâmico, de forma que esses modelos de programação de conteúdos prontos podem dar lugar ao trabalho com demandas /fenômenos sociais que, assim como outras práticas sociais, são mediadas pela leitura e escrita. Assim, diferentemente das práticas de leitura e escrita desenvolvidas tradicionalmente na escola, estas, envolvidas nas ações do PL, cumprem uma função social real, a depender do projeto investido, seja divulgar uma campanha de saneamento do bairro ou produzir abaixo-assinados para o não fechamento da escola.

Oliveira (2010) enfatiza sobre a maneira compartilhada, de engajamento, cooperação e empreendimento negociado que os PL proporcionam. Defende que os mesmos se dão como em comunidade de aprendizagem, onde

alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança, e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhe interessam (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 51).

Assim, para ilustrar um caminho possível para um PL traremos um exemplo sintetizado de uma ação desenvolvida na escola pesquisada³¹, que trilhou pela perspectiva integradora, partindo de um problema sempre recorrente ao final do ano letivo e a causa de muitas faltas na escola: a dengue.

Para o encaminhamento de um projeto de letramento, o primeiro passo é a identificação de um problema. Pode-se ter por base temas e ocorrências do dia-a-dia da sala, como também advir de uma escolha prévia; nos dois casos, os encaminhamentos devem partir, preferencialmente, dos próprios alunos, pois, neste tipo de projeto, é a parceria entre professor e alunos que os tornam protagonistas e a interação propicia uma aprendizagem significativa.

O tema foi trazido para a sala de aula com uma conversa iniciada pela professora sobre os alunos que estavam faltando às aulas por causa da dengue. Vários questionamentos foram feitos, destaque para a quantidade de familiares que já ficaram enfermos por causa da doença, entre outras questões que apontaram para os conhecimentos da turma sobre o assunto e suas opiniões, chegando à questão: Por que a dengue é um problema nosso? O que poderíamos fazer para solucionar este problema? Questões que foram guias do projeto, pois não se tratou apenas do tema Dengue (posteriormente acrescido da Zika e Chikungunya), mas a busca de soluções para um problema real na vida dos alunos e seus familiares.

O passo seguinte foi a pesquisa sobre o problema e as possíveis soluções. Para essa etapa, os alunos trouxeram vários textos sobre o assunto e trabalharam em grupos. Foi distribuído nos grupos vários outros textos em seus suportes, para lerem e debaterem (reportagens - jornal, infográficos- revista, panfletos). Para a aula da semana seguinte, a professora contou com uma palestra-teatro de um grupo de especialistas da Secretaria da Saúde, convidados pela coordenação da escola, aproveitando para trabalhar o tema com todas as turmas.

O próximo passo foi a elaboração de uma lista de ações sugeridas para tratar do problema. Dessa lista, os alunos escolheram as ações que seriam realizadas. É importante nessa etapa o levantamento de todos os gêneros envolvidos nas ações, assim como as relações que podem surgir a partir das diversas dimensões advindas inclusive das sugestões dos alunos.

Na definição da ação, a turma optou por uma campanha de conscientização a se realizar juntamente com a visita às casas para a vistoria e orientação da vizinhança da escola e uma 'parada contra o mosquito', organizada nos semáforos do entorno. Cartazes e panfletos fizeram

³¹ Esse projeto não fará parte do corpo de análise, pois não foi possível obter o registro total do seu desenvolvimento, por esse motivo trazemos apenas como mera ilustração de uma possibilidade de trabalho com projeto de letramento em escola de currículo tradicional. Atividade registrada em diário de campo.

parte da ação em campo. Ações simples, mas que promovem algo muito importante no campo da aprendizagem: o envolvimento.

3 PONTO DE CONVERGÊNCIA EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA: A INTERAÇÃO

Os desafios do nosso tempo nos colocam diante de novos modos de ser e estar nas escolas, nas famílias e nas instituições. Esses temas vêm sendo discutidos no cenário educacional há algum tempo por diferentes áreas. Nesse capítulo, nosso objetivo é trazer a discussão da interação que emerge quando começamos a refletir sobre a articulação entre a criatividade e o letramento em contexto escolar.

Essa proposta de articulação pode suscitar, logo de saída, várias perguntas: Como tem se constituído os estudos que tratam da interação no ambiente escolar? Quais os pressupostos considerados para o alinhamento epistemológico que concebemos? Como esses aspectos podem contribuir para um trabalho na direção da multidimensionalidade do ser na relação entre os sujeitos que constroem os saberes em sala de aula?

Buscaremos responder a essas questões ao longo do capítulo, fazendo um percurso breve, porém importante, da evolução dos estudos sobre a interação na sala de aula e alguns de seus pressupostos subjetivos e condicionantes, dentro de um cenário atual que nos liga a algumas novas demandas, do ponto de vista normativo, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações trazidas pela incorporação das competências não cognitivas para o contexto dessa discussão, embora desde já adiantamos que não temos a pretensão de discutir currículo, nem trazer à tona as vertentes da polêmica em torno da Base.

3.1 A evolução teórico-metodológica dos estudos sobre interação em sala de aula: Breve contextualização

Um levantamento das pesquisas sobre a temática da interação em sala de aula nos apresentou revisões produzidas por diferentes autores e diferentes perspectivas ao longo dos anos. Macedo (2005) faz um importante resgate das perspectivas dos estudos sobre interação desde a década de 60 do século passado até as tendências mais recentes. A autora destaca a centralização dos estudos das décadas de 60 e 70 nos comportamentos de alunos e professores, geralmente efetivados através de testes padronizados, cujo propósito era estabelecer relações causais desses comportamentos e a aprendizagem como uma forma de determinar seu resultado. A autora destaca a psicologia behaviorista, fundamentada em Skinner, como determinantes nas investigações dos processos de ensino, nessa época, assim como a influência positivista ao enfocar os comportamentos dos sujeitos.

Macedo (2005) destaca, também, os estudos de maior influência na época: i) os estudos realizados por Bellack et al. (1966), com as “análises dos comportamentos linguísticos” e Flanders (1970), que propôs um sistema de categorias para análise da sala de aula, o FIAC (Categorias de Análises das Interações de Flandes). Esse sistema consistia em analisar o comportamento verbal de professor e alunos de acordo com dez categorias pré-definidas, efetivando-se a partir da quantificação e frequência que os comportamentos ocorriam, reduzindo o comportamento linguístico a unidades passíveis de serem mensurados e tabulados. Não se consideravam nesse processo, nem o contexto de interlocução e os significados produzidos pelos sujeitos, nem o contexto temporal e espacial da coleta de dados.

As críticas, segundo a autora, não demoraram a chegar. Foram apresentadas por Rosenshine e Furst (1976), que além de criticar os estudos já citados, tinham o objetivo de propor modificações e aperfeiçoamento, enquanto que outras críticas surgiam “no sentido de pensar alternativas para os problemas da pesquisa sobre a sala de aula” (MACEDO, 2005, p. 12 -13). Esse interesse acabou sendo a mola propulsora do surgimento das novas tendências em torno da compreensão da sala de aula como espaço social e cultural.

Como marco da análise em perspectiva etnográfica que despontaria anos mais tarde nos Estados Unidos, assim como outras pesquisas qualitativas, Macedo (2005, p. 13) destaca o trabalho de Splinder (1982), partindo do “princípio de que as interações em sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que fazem parte de um universo cultural a ser estudado pelo pesquisador”.

Junto com a perspectiva etnográfica, as teorias no campo da psicologia da linguagem também passaram a configurar esse campo de estudo, como a psicologia sociocultural de Vygotsky e a teoria da enunciação de Bakhtin. Macedo (2005) finaliza sua incursão histórica apresentando os pesquisadores brasileiros a proporem trabalhos na vertente sociocultural em aulas de diferentes disciplinas do currículo escolar do ensino fundamental, são eles: Rojo, Mortimer e Smolka.

Rojo (2000), através de recortes de interação de sala de aula de escolas (pública e privada) do Ensino Fundamental, em aulas de diferentes disciplinas (Ciências, História, Geografia), busca mostrar em seu estudo que, tendo ou não texto escrito em sala de aula, leitura ou produção de texto, ou mesmo que apenas um questionário, estaremos sempre a tratar de eventos de letramento, “muitíssimos deles viabilizado oralmente” (ROJO, 2000, p. 7) e ainda assim teremos eventos de letramento. Importante essa consideração, já que a imperialidade sempre foi de considerar texto escrito como genuinamente letramento. Em seu estudo etnográfico em aulas de “pré-escola” (como era denominado à época da pesquisa) e séries

iniciais. Suas análises indicaram que o letramento esteve presente na maioria das interações observadas nas aulas de Ciências, História e Geografia.

Já Mortimer e Scott (2002) partiram da organização de uma estrutura analítica baseada em cinco aspectos inter-relacionados que focalizaram o papel do professor e os agrupou em termos de focos de ensino, abordagem e ações. Sua análise seguiu a estruturação de padrões interacionais identificados por Mehan (1979) como padrões IRA, **I**nicição do professor, **R**esposta do aluno e **A**valiação do professor como pressuposto para denominar o tipo de interação daquele grupo, apresentando uma construção própria de uma ferramenta analítica para estudos do discurso. A estrutura analítica foi baseada em cinco aspectos inter-relacionados, focalizando o papel do professor. São eles: 1) *as intenções do professor*, visto que é quem planeja e propõe as ações; 2) *o conteúdo do discurso*, os aspectos procedimentais; 3) *a abordagem comunicativa*, centrada nas dimensões interativa/dialógica e não interativa/ de autoridade; 4) os padrões de interação, baseado no IRA e, por fim, 5) as intervenções do professor.

Smolka (1988) analisou os processos discursivos na dinâmica da alfabetização, para conhecê-los a partir do jogo das interações sociais. Ela problematizou essa dinâmica e considera que, como forma de linguagem, a escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola, mas é constitutiva do conhecimento na interação com o outro, não se tratando apenas de transmitir a escrita, mas de usá-la em sala de aula como interação e interlocução. Baseando-se no conceito de gênero proposto por Bakhtin, a autora analisou o padrão IRA, como constituição dos padrões de interação em sala de aula (MACEDO, 2005, p. 38).

Além disso, fortalecem nos trabalhos que analisam a interação em sala de aula tanto a linha fundamentada nas ideias de Vygostsky sobre a construção de significados e diálogo significativo como fator de desenvolvimento intelectual do ser humano, como a que propõe que as interações com os adultos auxiliam as crianças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são: ação voluntária, atenção voluntária, memória, percepção e formação de conceitos. Isto quer dizer que, com o apoio de um adulto, a criança é levada a trabalhar na *Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD*. Ou ainda como Costa (2000), que desenvolveu seu estudo a partir da discussão e releitura dos conceitos de interação e letramento escolar à luz vygotskiana e bakhtiniana, ao que ele propõe:

[...] entender/explicar/analisar/interpretar a sociogênese do letramento, como processo intersubjetivo e interdiscursivo de apropriação do conhecimento, essencialmente partilhado/colaborativo, segundo as perspectivas sociogenética vygotskiana e enunciativo-discursiva bakhtiniana (COSTA, 2000, p. 11).

Nessa junção epistemológica, Costa (2000) trabalhou a partir de alguns pressupostos ou construtos que sustentam esses dois grandes grupos teóricos o sócio-interacionismo e o socioconstrutivismo, numa tentativa de releitura no que se refere à inter-relação, interação, intersubjetividade e interdiscursividade como processo de constituição do sujeito na/pela linguagem. O autor se utilizou da análise de dados empíricos coletados em salas de aula da educação infantil e séries iniciais, analisando cinco eventos de letramento para o que ele caracterizou como “para além da análise da materialidade pura ou mecânica” (COSTA, 2000, p. 57) que trariam resultados caracterizados como “certo” ou “errado” e, por sua vez, conduziria a análise baseada no modelo de letramento autônomo, mas destaca dentre as possíveis análises um entendimento de evento de letramento “em que o letramento, como objeto e processo, se constrói em práticas enunciativo-discursivas de fala, leitura e escrita” (COSTA, 2000, p. 63).

Já na vertente de investigações dos processos de letramento escolar, no contexto das interações em sala de aula, temos no Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992), composto por Gree, Dixon, Lin, Floriani e Bradley, pesquisadores da dimensão multifacetada e plural das práticas sociais de leitura e escrita, incluindo as práticas de ouvir e falar como parte dos processos de letramento, vertente na qual se filiam os trabalhos de Smolka e Rojo. O grupo apresenta em seus estudos evidências de que a constituição da vida em sala de aula ocorre em torno das práticas categorizadas por eles como: *interações com textos* e *interações por meio de textos*.

A obra de Macedo (2005), citada anteriormente, *Interações nas práticas de letramento*, resulta de sua tese de doutorado que teve como foco de análise compreender a constituição da dialogia, no sentido bakhtiniano³², nos processos de interlocução entre alunos e professoras na construção de práticas de letramento em duas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. Sua investigação teve interesse por verificar os processos de apropriação, pelos professores, das novas concepções de ensino-aprendizagem trazidas pelo discurso oficial dos programas de formação continuada.

Macedo (2005) colocou em evidência o alinhamento metodológico com a perspectiva da etnografia interacional como possibilidade para compreender em maior profundidade sobre sala de aula, como são constituídos os padrões e eventos de interação pelos sujeitos envolvidos

³² Proposta interacionista da linguagem enquanto movimento constitutivo de natureza dialógica, que se realiza entre dois ou mais locutores socialmente organizados, a considerar pelo próprio autor: [...] a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2002, p. 121).

no processo, professor e aluno. Trabalho muito rico e que trouxe, não apenas inspirações, mas elementos importantes para nossa análise sobre a complexa realidade das interações nas práticas de letramento escolar.

O objetivo desses estudos apresentados, assim como o nosso, é fornecer subsídios para compreensão da interação professor-aluno a partir de variadas abordagens, como um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Outras perspectivas para a interação em sala de aula: um convite para sentipensar³³

Enquanto o mundo gira na velocidade dos seus avanços tecnológicos, o ensino tradicional ainda responde com modelos e padrões criados para atender demandas antigas e à escola, como instituição responsável por transmitir ‘conteúdos’, não cabe no contexto contemporâneo que cobra dos jovens um protagonismo frente ao seu próprio desenvolvimento. No contexto em que esses ‘novos tempos’ nos conduzem, não podemos jamais perder de vista que educamos jovens para profissões que ainda sequer imaginamos, como várias profissões que hoje circulam em nosso meio, as quais não existiam há 10 anos, a exemplo: o desenvolvedor de aplicativos, gerente de mídias sociais, influenciadores digitais, os *youtubers* (criadores de conteúdo para youtube) ou, para citar uma não ligada à tecnologia, motorista de Uber.

Há mais de vinte anos, Moraes (2011) apontava as demandas de *um paradigma educacional emergente* que, por sua vez, deve despertar a todos para a consciência de que estamos num processo de transição e precisamos avançar na direção de um pensar complexo. Segundo a autora, saímos da **Era Material**, centrada no progresso, na exploração de recursos, que pressupõe a dualidade, a divisão sujeito e objeto, observador e observado, cuja ação separa o homem do mundo em razão de uma visão fragmentada, em que “o indivíduo multifacetado em si mesmo encontra-se separado dos outros e da própria natureza” (MORAES, 1997, p. 210), para a **Era das Relações** que se coloca muito além da “sociedade da Informação” ou da “Era do Conhecimento”, posto que envolve a unicidade, a integralidade com o real, a integração do homem como parte da natureza, sem partes de prevalências, mas de cooperação entre os seres vivos. É uma era de autoconsciência, apontada por Moraes como indicativo de uma nova fase de evolução da humanidade e, decorre daí, a necessidade de uma educação para essa era

³³ Sentipensar é um termo criado pelo professor Satutnino de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona e indica “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento”

das relações³⁴, de uma educação caracterizada não só pelos sistemas tecnológicos e interpessoais, como também intrapessoal e transpessoal, conforme os aportes da física quântica. Disso decorre a necessidade de que a educação colabore para facilitar essa transição e corrigir os inúmeros desequilíbrios. Mas como? Essa é a grande questão.

Muitas são as abordagens para buscar responder a essa questão. Embora não esteja no objetivo da tese debruçar-se sobre essa construção sócio-histórica, mas fazer uma reflexão sobre a escola na transição de paradigmas, e, nessa vertente, nosso referencial continua assentado no pensamento complexo, na epistemologia da complexidade. É de dentro dessa abordagem que Moraes (2011) vai fundamentar sua resposta no desenvolvimento humano na/pela educação, o que significa o oferecimento de “uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, par o desenvolvimento de sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação” (MORAES, 1997, p. 211).

A autora citada acima reflete uma preocupação com a educação integral e o desenvolvimento de competências não apenas cognitivas e instrumentais, mas que considere tão importante quanto, as demais dimensões: socioemocional, ética, física e espiritual, com os diversos componentes como a criatividade, a intuição, etc.; enfim, o desenvolvimento humano como “argamassa”, termo usado por Moraes na obra citada, como fator preponderante para a educação nesse momento de transição.

Estamos numa era em que a informação não é mais a grande questão, mas o que se faz com ela; onde a tecnologia influencia não apenas a quem tem condições de adquiri-las, mas comanda de forma direta e indireta quase tudo ao nosso redor, na qual essa universalização dos meios de comunicação digitais tem o poder de alterar substancialmente as nossas relações com a informação e o conhecimento. Onde uma opinião postada nas redes sociais pode, em tempo real, em questão de segundos, ser alvo de comentários, críticas, ataques. Basta uma foto, um evento e uma pessoa pode sair do anonimato e ganhar notoriedade mundial positiva ou negativamente em dias. Por tudo isso, e esse ‘tudo’ ficou reduzido às revoluções tecnológicas, é possível entender porque as instituições formais não têm acompanhado esse ritmo alucinado de transformações, mas colhe dentro das salas de aula seus reflexos.

[...] a educação atual precisa passar por uma transformação radical [...] combinando tecnologia com valores humanos. [...] instituições e secretarias de educação preocupadas com a falta de motivação, a violência e o baixo rendimento dos discentes, com a excessiva fragmentação dos conhecimentos, com o estresse dos docentes, com os problemas ambientais e com outras adversidades [...] (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009, p. 11).

³⁴ Título do sexto capítulo da obra: O paradigma educacional emergente de 1997, Maria Cândida Moraes.

Isso nos remete a considerações de que a escola atual não tem dado conta de desenvolver as competências necessárias para enfrentar os desafios do nosso século. Os paradigmas que sustentam a ação educativa precisam se adequar aos novos tempos e aos novos estudantes que as escolas recebem dentro de seus muros, que requer “Uma escola que prepare a partir da vida e para a vida, que parta de problemáticas reais mais que de temas justapostos, que priorize o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e planetária” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009, p. 12).

Esse é o contexto e as características que sempre foram necessidades inerentes ao “ser” e, de maneira geral, também sempre foram objetivos da educação, despontam como uma necessidade, mas é preciso ser entendido como um processo integrador, complementar à transmissão de conteúdo, um caminhar pelas trilhas da educação para a vida, para educação integral. Para a educação no século XXI busca-se, conforme apontamentos de Zwierewicz e Torre (2009, p. 12):

Uma escola criativa tem como pretensão preparar em competências, atitudes e valores [...] atitudes colaborativas, empreendedoras, abertas à mudança, ao novo, tolerantes e dialogantes, indagadoras e movidas por perguntas. Consciência e importância atribuída aos valores humanos e sociais, à pessoa em seu contexto, à inclusão dos menos favorecidos.

Para que se consiga alcançar esse propósito, de uma educação integral e integradora na transição para a era das relações, a inclusão de competências da base socioemocional na educação precisa ser intencional, não basta ser intuitivo, assim como o trabalho voltado para a transdisciplinaridade. Bastante requisitados e necessários em nossos dias, valores (ou características) como a ética, cidadania, solidariedade, amizade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, honestidade. Valores tão apreciados nos relacionamentos humanos “deverão” ser ensinados, praticados ou, pelo menos, estimulados também nas escolas. É o que dizem as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵.

Mas afinal, o que é e ao que se propõe essa Base Nacional Comum Curricular? E por que abordar a base quando estamos tratando de reflexões e investigações das práticas escolares pela perspectiva do pensamento complexo? A BNCC é um documento de caráter normativo, isto é, chega até a escola “com força de lei”, diferentemente dos PCN que se propunham a serem

³⁵ Este documento normativo (BNCC) aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e passa a constituir referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 1996).

parâmetros norteadores. Como preceitua o termo “base”, seu objetivo é definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, buscando assegurar os direitos de aprendizagem dos mesmos, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Dentro do PNE, a BNCC corresponde à Meta nº7, Estratégia 7.1, cujo objetivo é fomentar a qualidade da educação básica para atingir médias nacionais exigidas pelo IDEB³⁶ e, também, para:

[...] estabelecer e implantar mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014, p. 32).

Além disso, nos termos do documento, assegura que está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). No entanto, não dá para deixar de registrar alguns aspectos de divergências nessa trajetória, como a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que propõe para o ensino médio uma reforma em sua estrutura e uma flexibilização do currículo; ou do Projeto de Lei nº 867 de 2015 que “inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola Sem Partido” (BRASIL, 2015); isso sem contar na tensão promovida pelos defensores da educação pública de qualidade, socialmente referenciada (associações, organizações e sindicatos docentes) e todos os demais que buscam uma adequação do sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção ao ideário neoliberal (grandes fundações empresariais e sociais – Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho), institutos (Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco), movimentos e organizações (Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido e outros). O resultado disso? Nenhum consenso, mesmo assim as arrastadas as discussões da BNCC tiveram a etapa do Ensino Médio aprovada no apagar das luzes de 2018.

Longe de pretender entrar nas discussões a respeito das várias polêmicas surgidas ao longo do percurso da formulação da Base, até chegarmos nesse momento de homologação e implantação, buscamos, simplesmente, jogar luz num cruzamento de fronteiras, mapeando a

³⁶ IDEB significa: Índice de desenvolvimento da educação básica.

trajetória do retorno da valorização do sujeito envolvido no processo de aprendizagem e suas subjetividades e intersubjetividades presentes nos documentos legais.

Nesse sentido, destacamos a apresentação do plano de expectativas explicitado no documento, “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Qualidade que se pretende atingir assegurando aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, definidas na Base como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Elementos presentes nos “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, que teve sua elaboração dirigida pela professora Ghisleine Trigo Silveira, coordenadora da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, retomamos uma questão que emerge cada vez mais no meio acadêmico, a necessidade de reestabelecer o ser humano na sua condição de multidimensionalidade, voltar a integrar as facetas do *ser* que foram cindidas pela Modernidade. Aqui nos religamos aos nossos fundamentos epistemológicos norteadores, apontando na mesma direção complexa, ecossistêmica e integradora, cuja lógica não pode mais ser concebida na linearidade. A opção por apresentar um olhar sensível, relacionando à interação de professor e aluno, sob a luz de novos alicerces, como os da complexidade e transdisciplinaridade, busca ajudar no reposicionamento de estratégias condizentes com os impactos do desenvolvimento da totalidade do ser, isso inclui as habilidades socioemocionais na aprendizagem e na busca pelo sucesso escolar.

Analisando os aspectos apresentados na introdução da BNCC é possível perceber a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a integrar aspectos cognitivos e emocionais no desenvolvimento de cada um dos atores da cena pedagógica. Divididas em dez competências gerais, consideradas básicas ao tratamento didático proposto para a Educação Infantil e Fundamental, a BNCC define três grupos de competências que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas/componentes. São eles: três competências³⁷ cognitivas, três

³⁷ De acordo com o documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDB, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2018, p. 3).

competências comunicativas e quatro competências pessoais e sociais, traduzido por muitos como competências socioemocionais.

A competência comunicativa visa

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental (BRASIL, 2018, p. 6).

E no que diz respeito às competências pessoais e sociais, objetivam

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocrítica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 7).

Ainda segundo o documento, em seus fundamentos pedagógicos “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 4). Fácil de dizer, mas de difícil realização, uma vez que prescinde de uma compreensão da multidimensionalidade da condição humana, elemento que faz emergir a necessidade premente do entendimento dessa dimensão transdisciplinar do conhecimento, implicada na concepção de Morin (2000, p. 38) e resgatada por Moraes (2015) “o reconhecimento de que somos simultaneamente seres cósmicos, físicos, biológicos, culturais, sociais, com cérebro e espírito”. Segundo a autora, é essa visão complexa e transdisciplinar da condição humana que possibilitará um trabalho em educação voltado para a “aprendizagem integrada” (TORRE, 1999).

Nesse contexto, envolver as múltiplas dimensões do humano implica reconhecer que a aprendizagem “é um fenômeno biológico que envolve todas as dimensões do ser em total integração entre o corpo e o espírito; entre o ser, conhecer e fazer; entre o sentir, pensar e o agir”, como nos apresenta Moraes (2015, p. 99), corroborando com o pensamento de Maturana (1998). E essa discussão chega à BNCC e reforça os desafios da educação frente a essa demanda.

Desse modo, é preciso pensar sobre o que está sendo apresentado pela *Base* e como será esse processo de interpretação para os currículos estaduais e propostas pedagógicas. Esses documentos e essas discussões devem atingir a etapa de implementação efetiva e espera-se que quebre a tradição de mais um documento a ser proposto e engavetado. Mas, de ordem prática, as orientações precisam ser interpretadas e propostas a partir da BNCC, primeiramente pelos estados e municípios, para depois chegarem às escolas sem se perder, nesse trajeto, seu objetivo que é uma prática efetiva dentro da escola e para tal, deve ser encarada como atitude de dentro para fora, sua dimensão ontológica; na mesma medida que se processam as mudanças nas concepções de educação que se quer, de escola e de aluno que se pretende formar, sua dimensão epistemológica; para, somente então, articular ações efetivas de realização coerentes com as demais, sua dimensão metodológica.

O maior desafio da educação, concordando com Morin (2002) e Moraes (2008b), corresponde a falta de conhecimento das dimensões ontológicas³⁸ e epistemológicas³⁹ das ciências, pela grande maioria de professores, e, nesta esfera, Moraes (2008b) inclui os profissionais da pós-graduação, professores e pesquisadores que revelam a falta de clareza de como acontecem os processos de construção do conhecimento e a aprendizagem. Seu questionamento transcrevemos aqui:

Como podemos ajudar o outro a aprender a pensar, aprender a conhecer, se não sabemos como aprendemos, não buscamos desenvolvimento de autonomia no pensar e não temos a menor ideia do que acontece conosco ou com o outro em seu processo de construção de conhecimento? (MORAES. 2008b, p. 25).

Moraes (2008b, p. 25) segue afirmando que “A visão que temos do mundo decorre da maneira como o conhecemos e observamos, de como o apreendemos e interpretamos a realidade ao nosso redor”. Assim, se mudamos nosso olhar, mudamos o nosso mundo. Isso chama a atenção para o modo como compreendemos a realidade da sala de aula, o modo como concebemos o ensino e a aprendizagem, o modo como aprendemos. Nessa questão, Moraes põe em discussão que nada vem de fora para dentro, que a participação do sujeito é o fator fundamental de todo o processo, portanto, ter essa clareza epistemológica, segundo a autora, é o que faz todo o movimento acontecer, é o que influencia a maneira como pensamos, sentimos

³⁸ Etimologicamente a palavra ontologia é formada do grego *ontos* (ser) e *logia* (estudos), e engloba as questões gerais relacionadas ao significado do ser e da existência. Este termo foi popularizado graças ao filósofo alemão Christian Wolff, que definiu a ontologia como *philosophia prima* (filosofia primeira) ou ciência do ser enquanto ser. Ontologia é o ramo da filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da própria realidade.

³⁹ Epistemologia, ou filosofia da ciência se refere ao estudo sobre a produção do conhecimento. Quando se menciona, no entanto, a epistemologia das ciências, se está abordando os pensadores que se preocuparam em investigar como se constrói um conhecimento de natureza científica.

e atuamos, seja na construção do conhecimento e da aprendizagem, seja em relação ao nosso modo de viver e conviver.

Segundo o pensamento complexo de Morin (2010), esta consciência é o primeiro passo. É preciso apurar os sentidos à percepção da realidade, é preciso ter clareza das múltiplas realidades presentes nos ambientes de aprendizagem, é preciso superar as dicotomias para provocar mudanças na maneira de se perceber, especialmente, a realidade educacional. Precisamos entender por que Morin (2010) aponta para o *nó górdio*⁴⁰ entre o ontológico e o epistemológico, entre o ser e o conhecer, entre o ser e o fazer, entre o sentir, o pensar e o agir. É claro que repensar a educação como lócus privilegiado para a reforma do pensamento não é tarefa simples, mas também não é impossível.

Com isso, podemos dizer que no cerne das competências gerais e no discurso da introdução da Base é possível perceber o esforço de reaproximação entre o que é trabalhado na escola, com o que está na vida cotidiana dos estudantes, de compreender a integralidade das multidimensões e sua interferência nos processos de ensino e aprendizagem. Esses debates, sobretudo no que concerne à educação integral, representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo (MOLL, 2009).

A proposta de Educação Integral⁴¹, presente tanto na BNCC como nos demais documentos a ela referentes, vem em consonância com a multidimensionalidade e contextualização do conhecimento que dão o caráter do que se propõe por um novo pensar. Aquele capaz de fazer com que a escola opte por uma ‘cabeça bem feita’ ao invés de uma ‘cabeça bem cheia’ (MORIN, 2008).

E, no papel de pesquisadora, cabe dar nossa contribuição por meio das reflexões aqui propostas ao debruçar-nos nesse estudo de caso. A abordagem sobre a qual se sustenta este estudo, orienta-nos a uma compreensão de que as interações humanas desempenham função essencial à formação dos sujeitos, e é nessa perspectiva que reafirmamos o postulado por Petraglia (2008) quando aborda que a escola não deve servir apenas para capacitar o sujeito para o mercado profissional, ofertando-lhe diploma, mas, sobretudo, pesa-lhe “a tarefa de

⁴⁰ Expressão significa um nó impossível de ser desatado, é comumente usada como metáfora de um problema sem solução.

⁴¹ Juntamente com a LDB, outras leis (ECA) e a própria Constituição compõem a legislação que dispensam atenção no sentido de fortalecer a concepção da educação como direito social fundamental, até que em 2007, com o Decreto 7.083, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva instaura o Programa Mais Educação como uma estratégia para implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. O programa instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e 19, de 24 de abril de 2007 tem como objetivo central “fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2009, p.13).

estimular a descoberta dos sonhos e formas de realizá-los. A escola não pode desconsiderar que o *homo sapiens* é também *ludens, faber e demens*” (PETRAGLIA, 2008, p. 20). E, por isso mesmo, *homo complexus*⁴².

A autora toma reforço nas palavras de Morin (2000) que destaca um propósito a seguir, o de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar, o fomento à religação dos saberes e das culturas. Por isso, defendemos que é nesse saber integrado à subjetividade humana e implicado na efetividade dos vínculos que se constrói conhecimento com criatividade.

Nesse sentido, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos, mas tão importante quanto a mediação é o caráter da afetividade envolvida na criação do vínculo. Cada pessoa constrói um modo de relacionar-se com o outro, baseado em suas experiências sócio-historicamente construídas. Assim, é de fundamental importância entender a sala de aula como um espaço de convivências e relações heterogêneas de emoções, valores, pensamentos e comportamentos. Compreender que a escola é pulsante.

3.2.1 Princípios indispensáveis à criação do vínculo na interação em sala de aula

Considerando que a educação que temos recebido vem das heranças do paradigma cartesiano, mecanicista no qual a dualidade e a fragmentação, da separação do corpo da alma, a razão do sentimento e assim, o conhecimento dos afetos. Esses pensamentos produziram fissuras que sentimos até hoje com o império de uma educação “castradora e incompleta”, como aponta Moraes (2010), justamente por negar-se as possibilidades de um trabalho que estabeleça o vínculo perdido com as dimensões apontadas pela autora como a mais essencial: “somos seres de afeto, de carinho e de amor” sem esquecer “os aspectos imaginativo e criativos, produtores de sentido” (MORAES, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva, apresentaremos alguns princípios apoiados na perspectiva de desenvolver um pensamento ecologizante e transdisciplinar nas ações e interações professor e alunos em sala de aula. E é mais uma vez Morin (2000) quem vai nos ajudar na compreensão que todo conhecimento comporta separação, disciplinaridade, mas também ligação, transdisciplinaridade, pois é um processo circular, dinâmico e recursivo.

⁴² A autora trabalha com a seguinte definição de *Homo complexus*: aquele responsável pelo processo de auto-eco-organização que se constrói na partilha e na solidariedade dos diversos tipos de pensamentos. O pensamento que integra e associa, também liberta porque é criativo, artístico, político e ético (PETRAGLIA, 2008, p. 19).

Por *princípio* podemos entender, *aquilo que vem antes*, o começo, o nascedouro de algo, mas, também pode ser entendido como os valores mais caros, de determinada pessoa. Ou ainda, como ponto de partida em busca de novas bases para ressignificar a prática educacional a partir da visão multidimensional do ser. Dessa forma, tomamos o aspecto transdisciplinar como atitudes na direção de que a sensibilidade é o que proporciona uma ampliação da percepção de diferentes níveis de realidade, capaz de (re) criar espaços de afetividade, empatia e diálogo chegando à consciência que tudo está interligado, o ser e o saber; o sentir e o pensar, para ficarmos apenas com esses dois pares, dos muitos que, como estes, não são antagônicos, mas complementares.

Concordamos com Moraes e Torre (2004) quando nos apontam que, como educadores se pretendemos educar visando restauração da inteireza humana, onde pensamentos e emoções, intuições e sentimentos estejam em constante diálogo em prol da evolução da consciência humana, precisaremos refletir com seriedade e sensibilidade sobre esses princípios: afetividade, diálogo e empatia. Para isso elegemos alguns posicionamentos teóricos que se coadunam com a atitude transdisciplinar tão necessária.

3.2.1.1 Afetividade

A questão da afetividade no contexto educacional precisa ser ressignificada e os estudos de Wallon (2007) dão subsídios importantes no que diz respeito à dimensão afetiva do ser humano e como ela é significativa na constituição da pessoa e do conhecimento. Outros grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) também atribuíram importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada, portanto, ao contrário do que se possa supor, o conceito não é sinônimo de carinho e amor, a afetividade é uma condição humana, e é crucial para o desenvolvimento. Isso significa dizer que todo ser humano é afetado positiva e negativamente, e reage a esses estímulos.

Wallon (2007) mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão, a exemplo da reação de paralisar ao sentir medo, ou de sair correndo diante de um assalto, mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir. O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais

cognitivo por ser a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo. Destas, a emoção é tida por Wallon (2007) como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras.

A teoria Walloniana diz que o sujeito é um ser social modelado através da relação com o outro e com a sua cultura, tendo a emoção um papel pertinente na construção dessas relações. Assim, levando em consideração, emoção e cognição, e que professores e alunos estão susceptíveis a reações emocionais, deve-se entender que a sala de aula é um espaço onde, necessariamente deve-se trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, reconhecendo como urgente ir além do conhecimento científico, pois ambos são importantes para o desenvolvimento integral da pessoa.

Maturana (2002, p. 23) em seus estudos sobre a emoção e a linguagem na educação defende que “não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção”. Relaciona os três elementos e, diz que ao observarmos as ações do outro, conheceremos suas emoções. Assim, toma o educar como processo de interação, no qual o sujeito se transforma na convivência com o outro. Também afirma que é necessária uma postura reflexiva, de aceitação e respeito de si mesmo e pelos outros para que a educação cumpra seu papel transformador.

Também destacamos o pensamento de Freire (2007, p. 146), para contribuir com as reflexões acerca da afetividade na escola:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Com isso, conceber a escola, a sala de aula como um rico espaço de relações entre alunos e professores, um cenário pleno de aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos no processo, nos parece um caminho no qual a afetividade tem um valor significativo tanto por ser fenômeno de natureza subjetiva, quanto por estarem ligados diretamente ao cognitivo e se apresenta como elemento importante no processo de ensino e de aprendizagem. Isso se dá através do vínculo que se cria entre os indivíduos e, segundo Wallon (2007), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo.

Segundo Magalhães (2012, p. 169), apenas “orientados por essas propostas já poderíamos mudar ao sentido da educação”, mas esse desafio transdisciplinar de afetar e sensibilizar os sujeitos e reencantar a educação ainda carece de processos formativos.

3.3.1.2 Diálogo

Vivemos em pleno século XXI, em uma era na qual a velocidade da informação dita certos avanços e comportamentos que aliados aos avanços tecnológicos guiam o nosso cotidiano. No entanto, na maioria das nossas salas de aula presidem um modelo de ensino-aprendizagem oriundo do século XIX: o professor, como o profissional que detém o saber, aquele que ‘transmite’ seus ensinamentos que, quase sempre, são lançados descontextualizados da realidade de seus alunos, que vivem e fluem o seu tempo.

O diálogo possibilita construir conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas e de pensamento. Através dessa troca entre os sujeitos podem concretizar-se novas e mais elaboradas aprendizagens. É preciso superar o entendimento de que se aprende por mera assimilação e recepção da informação pronta e assumir que se aprende por uma ativa participação do sujeito na produção de algo.

A presença do diálogo como princípio elementar no processo de ensino e aprendizagem, representa a oportunidade de sistematizar a compreensão, através da argumentação, do esclarecimento ou até mesmo do questionamento de determinados apontamentos. São nessas interações que o aluno poderá tanto certificar-se do que já conhece do tema abordado, como ampliar entendimentos, à medida que organiza mentalmente suas ideias e as verbaliza no processo. Para o professor, essa oportunidade de troca faz emergir as questões já apropriadas pelos alunos, ou, se não houve, dão as noções norteadoras de por onde caminhar para chegar até os objetivos de aprendizagem.

Assim, podemos alocar o diálogo na perspectiva sociocultural que considera o aprender e consiste na inserção, com autoria, em discursos sociais nos quais os sujeitos manifestam gradativamente seus pontos de vista, posto que no estabelecimento de um diálogo entre dois interlocutores, o significado produzido na interação não pertencem aos falantes, “o significado não é pré-existente, mas é construído conjuntamente pelos interlocutores no próprio ato da comunicação” (ALEMANY, 2000, p. 26).

O papel do diálogo numa estruturação de uma sala de aula pode vir a ter um caráter transformador. Paulo Freire, considerado um dos mais notáveis educadores brasileiros, em sua pedagogia revela essa preocupação. Suas obras trazem o preceito da relação dialógica na escola,

um ambiente próprio à aprendizagem, cuja relação professor-aluno é permeada pelo diálogo e pela afetividade, sendo possível por esse meio, transformar histórias e proporcionar mudanças na vida de todos os envolvidos.

Resgatamos a perspectiva do diálogo em Freire (2003), o diálogo como ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo. Para o autor, é através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, e é a forma pela qual o professor deve demonstrar respeito pelo saber que o educando traz à escola e sem o qual não se pode ensinar, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2003, p. 39).

Com proposição de uma educação problematizadora que visa a superação do chamado *depósito de conteúdo* ou *educação bancária*. Freire, considera que essa problematização, além de trazer um processo de comunhão pelo diálogo também é libertadora, uma vez que considera a capacidade do aluno de se expressar, aprender e também ensinar no exercício dessa prática dialógica, reconhecendo que todos os envolvidos no processo ensinam e aprendem mutuamente por meio do diálogo que estabelecem entre si. Gadotti (2008, p. 93), por sua vez, fazendo uma releitura das obras de Paulo Freire, complementa esse conceito dizendo que “a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver”, estabelecendo a escola como um espaço de relações.

Assim, o diálogo é o elemento que pode romper com uma lógica autoritária e de domínio de poderes, que comandos unilaterais e ausência de diálogo proporcionam. Nessa realidade, os sujeitos apenas ‘falam’, sem que efetivamente dialoguem. O aluno fala de um lado e o professor responde do outro. Romper com essa lógica, então, significa compreender que “Saber não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 47). E isso só acontece se antes existir empatia e escuta sensível por parte do professor.

3.2.1.3 Empatia

A empatia é um atributo fundamental para que se estabeleça verdadeiramente relações interpessoais ricas. Pessoas que possuem essa capacidade empática conseguem reconhecer alguns sinais elementares, reconhecer a variação no tom de voz e fazer a “leitura” dos sinais de emoção nas expressões faciais são bons exemplos.

Pontes (2013) em seu estudo sobre a empatia no processo de ensinar e aprender, a trata como um construto multidimensional e traz o conceito de Rogers e Rosenberg (1977, p. 72) evoluído de “estado de empatia” para abordagem como ‘processo empático’, definindo que ser empático em relação a outra pessoa consiste em aceitar e não julgar, isto é, perceber com precisão o mundo interior de outra pessoa sem uma opinião avaliativa formada a seu respeito.

A empatia é também fundamental na sala de aula, pois quando o professor demonstra que compreende o significado das experiências para o aluno, a aprendizagem melhora. Quando o professor busca saber como é o mundo do seu aluno, valorizar o conhecimento do aluno e promover um diálogo, “embarca” em suas ideias, acessa as informações e representações que sustentam a aprendizagem do aluno sobre um novo tema, formulando hipóteses acerca do que lhe foi apresentado, o envolvimento acontece.

O conceito de empatia tornou-se elemento chave nas teorias da inteligência de Goleman (1995, 2011). Para ele, empatia é perceber o que outras pessoas sentem sem que elas precisem dizer, até porque as pessoas raramente nos dizem em palavras aquilo que realmente sentem, mas revelam pelo tom de voz, expressões faciais e tantas outras maneiras não verbais. O autor caracteriza empatia como nosso “radar social” e que para sermos empáticos precisamos ter habilidade de leitura dos nossos próprios sentimentos (GOLEMAN, 1995, 2011). Ter autoconsciência dos nossos sentimentos nos capacita para, utilizando dessas mesmas chaves de leitura, buscarmos a leitura do outro.

Assim, quando vemos um aluno chorando, por exemplo, vamos acessar em nós as emoções e, identificando-nos nela, vamos perceber melhor toda a situação. Acionando a percepção do comportamento do outro (verbal e não verbal), a empatia faz com que a outra pessoa se sinta confortada ou compreendida. Algumas pessoas utilizam estratégias afetuosas de conforto verbal, apoiando os sentimentos da outra pessoa e o faz através de expressão empática.

Por isso, pessoas que possuem um bom nível de autopercepção e que se preocupam pelo seu autoconhecimento, costumam ser melhores nas habilidades sociais e, portanto, no exercício da empatia. Obviamente, que se não levar em consideração as questões éticas pode-se ter relações empáticas que cumprem papéis de manipulação.

É a abertura que promove o primeiro passo rumo a mobilização que a empatia provoca no sujeito, abre seus horizontes e é capaz de ampliar a realidade de sua concepção. E a postura dos professores que pretendem realmente ensinar algo, não precisa ser muito performática para dar certo. Mesmo a empatia estando na esfera das subjetividades, é possível por meio dela reconhecer a interação existente entre professor, aluno e conhecimento como uma relação construída socialmente.

O uso da empatia no trabalho pedagógico está amparado por vasta literatura científica, que evidencia esse recurso como um fator facilitador no processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, resulta na melhoria contínua da qualidade de ensino. Ser um professor empático é fundamental, elemento que exerce uma forte influência sobre os alunos, pois motiva, estimula e tem o poder de virar a chave do desenvolvimento escolar, na verdade, é indispensável para o desenvolvimento do aluno.

Assim, sem empatia, praticamente não se efetivam as relações. Então, precisamos problematizar uma realidade nas relações escolares que muito se faz através da palavra, no entanto, quais são as vozes autorizadas a falar na escola? Quais vozes são efetivamente consideradas? E a escuta? Como se efetiva nessa relação?

Essas questões nos reconectam à reflexão sobre a necessidade de um paradigma educacional que, emergindo dentro de uma visão baseada no desenvolvimento integral da pessoa humana, possam estimular os diferentes sentidos e compreender melhor nossas emoções, a imaginação e a criatividade, onde interagem professores, alunos e recursos, tudo colaborando com a mediação pedagógica.

Para isso, a compreensão da multidimensionalidade da condição humana nos coloca diante de uma proposta educacional que parta do princípio da transdisciplinaridade, como nos apresenta Moraes (2015, p. 99) e que requer uma atenção maior “à qualidade de nossas emoções e dos sentimentos presentes nos ambientes de ensino e aprendizagem [...] tudo implicado em nossa corporeidade e inseparáveis de nossas percepções”. Assim, enquanto ação docente, isso diz respeito a uma nova postura a ser assumida pelo professor.

Cabe, então, sistematizar esses pressupostos levantados a partir dessas construções teóricas e considerando a importância dos elementos constituintes aos quais Moraes e Torre (2004, p. 66) chamaram de “clima” promovido pelas circunstâncias criadas nos ambientes de aprendizagem, “a partir dos quais são gerados emoções, sentimentos e pensamentos em função das ações e reflexões sobre os objetos que estão sendo processados”. Essa constatação somadas aos elementos promotores do vínculo entre os sujeitos, contemplam o necessário reconhecimento de que os ambientes educacionais são espaços fundados na emoção, na afetividade e gerados na convivência e dinamizados no diálogo. “Se no século XX a educação foi devedora dos racionalistas e empiristas, hoje, essas mesmas ciências caminham em direção a visões caracterizadas pela complexidade, pela indeterminação e interação” (MORAES; TORRE, 2004, p. 1).

Assim, aceitar o convite para sentipensar significa buscar maneiras de implicar nosso alunado que, à luz desses pressupostos integradores do sentir e do pensar, permita, ao educador,

fazer emergir uma nova proposta educativa orientada pela ação/reflexão, sem excluir a dimensão emocional, conforme afirma Moraes e Torre. No entanto, essa postura não pode mais ser intuitiva de alguns professores, de acordo com sua forma de ser, essa postura deve ser conscientemente desenvolvida, em processos contínuos de ação/formação a partir da ação de educar não apenas para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas para a formação do ser integral, e, neste caso, não podemos direcionar apenas ao alunado. É dar ênfase no cuidar do *ser* a partir de um *fazer* mais coerente com a multidimensionalidade humana.

4 OS CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DA PESQUISA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS E DO CORPUS

Ao rever no mapa o percurso metodológico trilhado nessa tese, fica a certeza que um dos momentos mais importantes da investigação é a escolha metodológica. Certamente uma caminhada obterá êxito se o investigador souber em qual terreno precisa caminhar e qual o tipo de construção de saber pretende alcançar. Caso contrário, corre o risco de se enveredar por rotas que podem não lhe conduzir rumo aos seus objetivos. A opção por uma determinada perspectiva de investigação procura o ajustamento entre a forma de se proceder ao longo do caminho e a chegada a um determinado resultado.

Diferentes paradigmas investigativos se apresentam como perspectiva, distintos modos de olhar, distintas lentes que se sustentam em variadas técnicas e análises; isso exige do caminhante/pesquisador um conhecimento em profundidade dos métodos e técnicas que lhe proporcionarão desenvolver seu percurso investigativo com sucesso. Assim, podemos dizer que a rota tomada refletirá sua perspectiva da realidade e suas escolhas, face ao nível teórico e epistemológico.

Nossa escolha, como já referida na introdução, é pelo caráter qualitativo dado o propósito de dar uma resposta mais plausível ao nosso estudo dada a sua complexidade e multidimensionalidade. Pesquisar o ensino e a aprendizagem e tudo que lhe é inerente (alunos, professores, escola, etc) constituem campo de forte interesse qualitativo, cujo principal objetivo é, segundo Minayo (2001), trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O interesse como pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador, buscando capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, como os envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas. Assim, munidos das ferramentas metodológicas que operacionalizaram nosso trabalho, vamos processualmente retrabalhando o objeto, deixando no mesmo as marcas indeléveis das escolhas feitas.

Nesse capítulo, buscamos explicitar as escolhas do tipo de pesquisa e dos instrumentos de coleta, geração e tratamento dos dados, contextualizar o *lócus* e o *corpus* da pesquisa, justificar e apresentar os participantes, dando visibilidade ao objeto desse estudo de caso nos trajetos delineados.

4.1 O caso em estudo

O estudo de caso desta investigação configura-se como estudo de caso *único* (YIN, 2005), enquadrado numa abordagem qualitativa, de carácter exploratório e interpretativista, por centrar-se no estudo de um contexto educativo específico e particular, escola estadual conveniada com uma instituição religiosa e seus interlocutores diretos, equipe gestora, professores e alunos.

Os desafios que a pesquisa desse tipo nos oferece é o de agir diante do imprevisto, das incertezas e subjetividades que se articulam no espaço investigado, e que, geralmente, repercute no agenciamento de instrumentos da pesquisa, tendo em vista a natureza dos dados que se quer coletar. A exposição do que se observou neste caso e o modo como se construiu esse percurso se faz legítima, uma vez que ela não apenas informa aos leitores desse trabalho nossa tentativa de análise de fenômenos complexos, como também pode contribuir com outros pesquisadores em formação.

Estamos cientes da importância da trilha aberta pelo estudo longitudinal, abrangendo a mesma turma em diferentes momentos de transição. Conhecer todas as variáveis que afetaram a realidade da escola pesquisada, ampliou nossa visão e nos colocou diante do global em sua multirreferencialidade e multidimensionalidade. Essa escolha fez emergir a necessidade de ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre todos os aspectos da transição 5º para 6º ano, assim como fazia cada vez mais sentido ouvir a equipe de coordenação para entendermos e estendermos para um outro lado da transição, o institucional.

Com a preocupação de retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total, é aconselhável que o pesquisador use uma variedade de fontes para coleta de dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa, em situações diversas e com diferentes tipos de sujeito. Por isso, nessa pesquisa, observamos a vida da escola como um todo, desde os momentos iniciais de planejamento anual, as reuniões de pais, os conselhos de classe, a entrada e saída dos alunos, o desenvolvimento e culminância dos projetos, bem como os momentos de formação em serviço e encerramento de ano letivo. Em decorrência, fomos aprimorando, ao longo do período de observação, um olhar atento e uma escuta sensível, com cuidados desde a fase inicial e exploratória do estudo de caso, momento em que o terreno era preparado para a pesquisa e o objeto ia ganhando um contorno mais definido.

4.1.1 Sobre encontros: a escola, a turma e as professoras

Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, nosso lócus de pesquisa, foi fundada em 1955 e, de lá para cá, vem atendendo a uma comunidade bem diversificada em todos os aspectos econômico, religioso, financeiro, cultural e político.

Conforme registrado em seu projeto político pedagógico, há 63 anos a escola

[...] prima pelos aspectos educacionais e religiosos dos alunos atendidos, com ações pautadas pela disciplina, inovação, responsabilidade para despertar a autonomia do aluno com o objetivo de ensinar a pensar com liberdade e criatividade tornando-os cidadãos conscientes e atuantes com responsabilidades, superando os desafios educacionais da atualidade (EPSCJ, 2017, p. 8).

Para Morin (2002, 2009), uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser e não apenas a um de seus componentes, assim como à necessidade de se criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, formais ou não-formais, capazes de viabilizar o surgimento de práticas pedagógicas pautadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social.

Assim, em seu projeto político pedagógico a escola revela:

Temos a função de trabalhar os aspectos culturais, tecnológicos, físicos, morais e religiosos, integrando elementos da vida social aos conteúdos trabalhados, buscando a promoção da educação de qualidade para colaborar na formação de cidadãos que sejam críticos e preparados para exercer a cidadania cumprindo com seus direitos e deveres respeitando o espaço do outro (EPSCJ, 2017, p. 8).

Essa realidade constitui um grande desafio para a educação e à medida que se tornam perceptíveis as emergências educacionais, surgem mais inquietações sobre o fazer pedagógico, pois o paradigma tradicional não consegue responder às demandas da sociedade atual. Assim como afirma Moraes (2003, p. 167) “[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação e a própria vida”.

Ao longo dos anos, a escola trabalhou com o ensino fundamental de 1º ao 5º ano sempre “garantindo um ensino de qualidade com excelentes resultados nas avaliações internas e externas”, conforme consta em seu PPP. Essa proposição vem vinculada ao objetivo da escola de estar sempre primando pela qualidade e se autoavaliando. Seus resultados, conforme mostra o quadro 4, evidenciam que seus objetivos vêm sendo atingido a cada ano, desde o início da criação dos indicadores do IDEB.

Quadro 4 – Índices da evolução do IDEB da escola

2005		2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019		2021	
Proj*	Obs.**	Proj	Obs														
--	5,0	5,1	5,2	5,4	5,8	5,7	6,6	6,0	7,0	6,2	7,0	6,5	7,5	6,7	--	6,9	--

* índice projetado ** índice observado.

Fonte: (EPSCJ, 2018).

Com o processo de municipalização iniciado na escola em 2013, através do Decreto 40673/96, a escola foi perdendo, gradativamente, uma série por ano e recebendo alunos de outras escolas com diferentes níveis na aprendizagem. Essa transição foi sentida e repercutiu em alguns indicadores, em suas práticas e no esforço explicitado nas vozes dos sujeitos ouvidos.

A escola atendeu até 2018 o Ensino Fundamental I (5º anos) e ensino fundamental II (6º e 7º anos), contando com 10 turmas no turno matutino, com 367 alunos e 10 turmas no vespertino, com 343 alunos, perfazendo um total de 710 alunos. A escola recebe o título de “Paroquial” por configurar convênio do governo do Estado com a igreja católica.

Figura 4 – Imagem externa da escola e seu entorno



Fonte: (EPSCJ, 2016).

Um dos maiores problemas da escola, à época da coleta de dados era sua estrutura física. Construção antiga, mesmo localizada no centro da cidade, com tudo ao seu redor já modernizado, as instalações da escola parecia não acompanhar o desenvolvimento do seu entorno, da igreja matriz, da Faculdade Católica que cresceu ao seu lado. A explicação obtida

nas primeiras visitas foi de que novas instalações haviam sido construídas para a escola e que após a mudança para o prédio novo a parte velha seria demolida e se tornaria estacionamento de ambas as instituições.

“A impressão que dá é que estamos sendo devorados, não? (risos) Perdemos metade da nossa quadra esportiva, o pátio ficou limitado pra tanto menino, mas graças a Deus logo, logo vamos para as novas instalações” (Fala da professora P3⁴³, diário de campo 26/01/2016). Além desse “encolhimento” do espaço físico externo, houve também um encolhimento do espaço das salas de aula, pois, no 6º ano, o número de alunos por turma passou a ser mais elevado, porém as salas, projetadas para as séries iniciais, quase não suportavam os 38 alunos em média que foram matriculados nos anos finais.

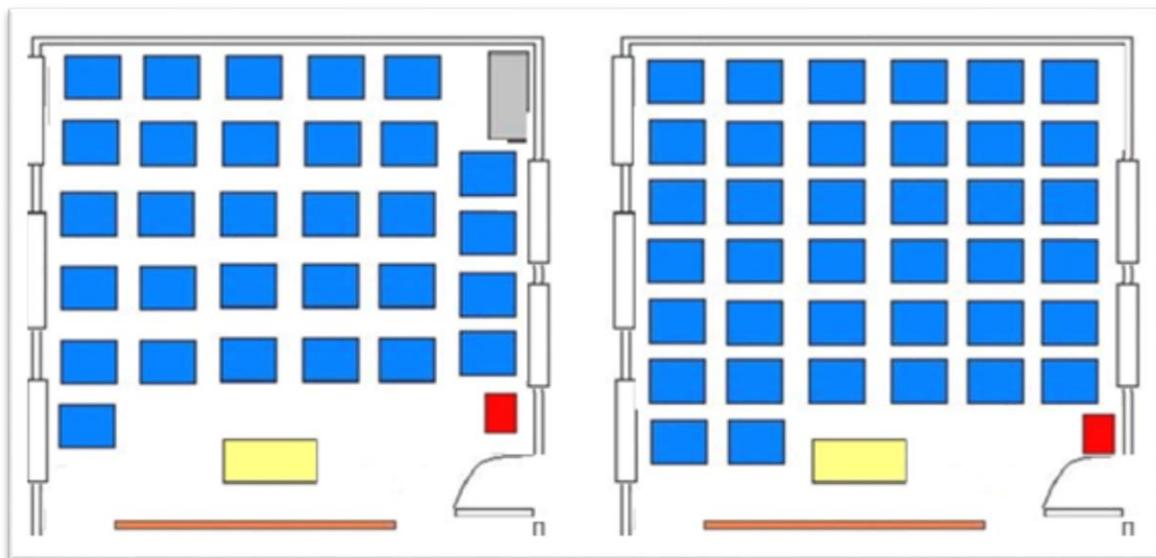
No período inicial das observações, em 2016, foi possível constatar que, no recreio, a medida encontrada pela escola para minimizar os problemas gerados pela falta de espaço, foi alternar os dias de recreio livre entre meninos e meninas. Um dia eram os meninos que ficavam com o espaço externo para brincar, enquanto as meninas curtiam esse momento com brincadeiras em sala de aula, e assim, alternadamente. No ano seguinte, a forma de rodízio passou a ser pelo número da sala; salas pares e ímpares alternavam os dias de recreio no pátio.

Embora o espaço livre para brincar, no recreio, fosse sempre o preferido por todos, os momentos na sala de aula também eram de muita animação, em algumas turmas havia contação de piadas, músicas e jogos de tabuleiro, uma variedade de ações que contava com a supervisão da equipe de coordenação e pessoal do administrativo, incluindo as agentes de limpeza, que iam para as salas supervisionar as atividades.

O ambiente das salas de aula era de espaço reduzido, ou seja, salas pequenas, quentes e com pouca ventilação, dado ao modelo antigo de janelas. Contavam com carteiras relativamente novas, um bebedouro, um ventilador, quadro branco, estante no fundo da sala e mesa do professor. Não havendo praticamente nenhuma diferença das salas de quinto ano para as de sexto, exceto pela quantidade de carteiras para acomodar a quantidade de alunos por sala.

⁴³ P1 e P2 foram as referências escolhidas para identificar as duas principais colaboradoras da pesquisa, continuamos com a numeração para nos referirmos a outras professoras ouvidas.

Figura 5 – Representação espacial das salas de 5º e 6º ano



Fonte: Elaboração pela própria autora (2019).

Essa realidade de quantitativo de alunos por sala não depende da equipe escolar, conforme informação da coordenadora, uma vez que o sistema de matrícula do estado é online e as demandas de vagas são iguais, sem levar em consideração os aspectos locais de cada escola. E a escola não tem ‘poderes’ para reverter essa realidade.

Quanto a clientela atendida pela escola, houve uma variação de público, o que podemos nos referir também como mais uma das transições pela qual a escola tem passado, no tocante ao público atendido, conforme informações coletadas em conversas informais com a coordenação e registradas em diário de campo e, posteriormente, constatada também nos registros do PPP da escola analisados (2015 a 2018). De modo geral, quando a escola atendia apenas as séries iniciais, ela era uma das mais (senão a mais) disputada escola pública da cidade, entre municipais e estaduais. Essa procura era tanto por sua localização privilegiada, na região central, como pelo trabalho reconhecido pela comunidade muita qualidade, quase não haviam vagas nas séries de sequência (2º, 3º, 4º e 5º), abrindo vagas somente para primeiro ano.

Nesta época a escola atendia crianças dos mais variados níveis econômicos, com pais bem instruídos que acompanhavam as tarefas e a vida escolar dos filhos, percebemos que são pouquíssimas crianças que tem um nível econômico e de conhecimento baixo. São crianças que vem para escola de veículos próprios é uma minoria que vem de transporte escolar ou de coletivo. Pais participativos e presentes em todos os eventos realizados pela escola, nossa clientela está sempre disposta a ajudar no que é necessário para mantermos o nível de aprendizagem dos alunos (EPSCJ, 2015, p. 13).

Desde 2016, essa variação da clientela atendida tem sido significativa, posto que foi aumentando o número de vagas nas turmas dos anos finais, passando a receber muitos alunos

de bairros da periferia, mudando significativamente o perfil socioeconômico das famílias atendidas pela escola. Isso ocorreu devido a paulatina diminuição de turmas dos anos iniciais, como pode-se observar no quadro a seguir, o que proporcionou uma maior oferta de vagas para público externo.

Quadro 5 - Composição das turmas no período acompanhado pela pesquisadora

ENSINO FUNDAMENTAL										
MATRÍCULAS 2016										
ANO	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		INTEGRAL		TOTAL	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
4°	4	132	3	102	--	--	--	--	4°	234
5°	4	134	5	153	--	--	--	--	5°	287
6°	3	63	2	56	--	--	--	--	6°	119
TOTAL	11	329	10	311	--	--	--	--		640
MATRÍCULAS 2017										
ANO	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		INTEGRAL		TOTAL	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
4°	2	60	2	60	--	--	--	--	4°	120
5°	4	132	3	105	--	--	--	--	5°	137
6°	4	152	5	189	--	--	--	--	6°	341
TOTAL	10	344	10	354	--	--	--	--		598
MATRÍCULAS 2018										
ANO	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO		INTEGRAL		TOTAL	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
5°	2	70	2	72	--	--	--	--	5°	152
6°	4	150	3	106	--	--	--	--	6°	256
7°	4	151	5	174	--	--	--	--	7°	325
TOTAL	10	371	10	352	--	--	--	--		733

Fonte: Mapa de Matrícula disponibilizado pela escola e compilado pela autora (2018).

Iniciando seu processo de fechamento das primeiras séries dos anos iniciais, em 2013, a escola deixou de matricular alunos no primeiro ano, em 2014, o segundo ano, em 2015 deixou de ter turmas de terceiro ano. Em 2016, início da pesquisa em campo, já contava apenas com 4° e 5° ano, foi quando iniciou o avanço para os anos finais, com a progressão de suas turmas de para o 6° ano. Em 2017, porém, permaneceu sem avançar para o sétimo ano, apenas diminuindo oferta de 4° ano, conforme mapa de matrícula acima.

Em agosto de 2017, a escola recebeu uma carta da ordem religiosa responsável pelo prédio, informando sobre o encerramento de seu convênio com a SEDUC – Secretaria de Educação, Esporte e Juventude, marcado para 31 de dezembro de 2017, fato que gerou um grande impasse e mobilizações. Vigorava, até então, um convênio de parceria entre o Estado e

a ordem religiosa, no qual a escola se estabelecia no prédio construído pela igreja paroquial, enquanto que ao Estado cabia disponibilizar servidores e recursos para manutenção e conservação dessa Unidade de Ensino.

Para atender melhor à escola, nova unidade fora construída pela ordem religiosa, ao lado da atual, com o compromisso da migração para nova unidade e desativação da antiga. No entanto, alegando desatualização do contrato como impedimento da mudança para as novas instalações já construídas, agravadas pelo não atendimento do governo às demandas de manutenção do prédio antigo, as condições da escola ficavam cada dia mais precárias, obviamente, resultando em implicações como as já exemplificadas anteriormente sobre espaço.

Na ocasião do anúncio do encerramento das atividades da escola paroquial, foram muitas manifestações de alunos, pais e professores. Mobilizaram-se e também mobilizaram toda a sociedade para apoio à permanência da escola. O resultado provisório, conseguido após muitas manifestações, foi uma nova abertura de negociação da Congregação com Estado, na tentativa de viabilizar o novo prédio para o acolhimento da escola. Ainda nesse mesmo impasse, deram início às atividades da escola em 2018, com turmas de 5º e 6º ano, avançando para o 7º ano; mesmo aguardando posição da SEDUC sobre proposta de novo acordo de convênio, para que a escola pudesse mudar para as novas instalações, já construída.

É importante salientar que, as manifestações da comunidade tanto interna como externa, num primeiro momento, foram contra o possível ‘fechamento das portas’, possibilidade mais remota, dada ao lugar de destaque que os resultados da escola a colocavam; assim como para a manutenção do convênio, posto que, se o Estado optasse pela saída da escola do espaço da paróquia, a escola perderia uma marca importante de sua identidade: o vínculo religioso. Fato que ocorreu no dia 24 de dezembro de 2018, data que foi divulgado nas redes sociais da escola, sua mudança de endereço, a partir de 20 de janeiro de 2019, para conhecimento de toda a comunidade escolar e sociedade de modo geral. Essa mudança veio consolidar um forte interesse do Estado em levar a escola para um de seus prédios, não muito distante fisicamente do atual, e que já estaria disponível para acolher a escola que deixava seu título de paroquial, visto que se extinguiu naquele momento a parceria com a Igreja Católica. Aspecto que retomaremos no capítulo de análise dos dados, pela relevância dos fatos na vida da escola e significativa importância na fala dos sujeitos da pesquisa.

Ainda no tocante à estrutura física, no período da coleta de dados, 2016 e 2017, a escola contava com um laboratório de Informática com 14 computadores e 12 laptops para aulas diferenciadas, pesquisas e digitação de trabalhos. Possuía também quatro aparelhos de multimídias que eram muito utilizados pelos docentes em suas aulas.

O espaço da biblioteca era organizado de acordo com a realidade estrutural da escola, pois a mesma ficava num ambiente pequeno, com pouco conforto, sem refrigeração e com poucas mesas e cadeiras para atender a clientela escolar. Apesar de todas essas condições, havia uma organização planejada e coerente com a realidade da escola. A bibliotecária compensava o pouco espaço com a ação “Biblioteca móvel”, onde organizava espaços alternativos para leitura, como corredores da escola e quadra.

Apesar da estrutura física não ser a mais adequada para os anos finais, e com todas os problemas citados anteriormente, os resultados, conforme observado no quadro 4, sempre foram positivos. A escola continua bem vista pela sociedade em função dos bons resultados alcançados nas avaliações internas e externas e pela participação da família.

No que se refere aos participantes da pesquisa, a equipe escolar, no período da coleta de dados, era formada por 21 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, a diretora, 21 técnico administrativo. A tabela abaixo apresenta as etapas da pesquisa e seus respectivos participantes, na época em que os dados foram coletados.

Quadro 6 – Sujeitos participantes – fases da pesquisa

FASE DA PESQUISA POR GERAÇÃO DE DADOS	PARTICIPANTES DA PESQUISA	Nº DE SUJEITOS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
1ª etapa (2016) Questionários e análise documental	Pais de alunos	630	130
	Docentes	21	15
	Equipe Gestora	3	3
2ª Etapa (2016/2017) Eventos de letramento	Docentes	21	2
	Alunos	29	25
3ª Etapa (2016/2017) Narrativas produzidas em entrevistas e relatos pessoais	Docentes	2	2
	Alunos	36	36
	Gestores	3	2
Retorno (2019) Relatos sobre as percepções de transição	Diretora, coordenadora, professoras e alunos	-	7

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Na primeira etapa da pesquisa, os sujeitos participantes foram a equipe gestora, os professores e pais, os quais responderam aos questionários. Os alunos participaram apenas da segunda fase, com entrevistas.

A segunda fase da pesquisa foi dedicada às observações em sala. A seleção da turma foi efetivada pela equipe gestora que, depois de ler o projeto de pesquisa e tirar suas dúvidas com relação aos objetivos da mesma, indicou a professora que julgava ter o melhor perfil em relação à proposta da pesquisa.

Assim, acompanhamos a transição de uma turma do 5º ano, da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, denominada de turma 06, para observação de seu cotidiano de sala de aula e nas ações dos projetos promovidos pela escola.

O objetivo foi captar as percepções dos alunos sobre o processo de transição durante os primeiros meses, e as percepções de professores e alunos em interações nas práticas de letramento em atividades cotidianas de sala de aula e nas ações dos projetos desenvolvidos pela escola, constituído por meio de depoimentos e dos registros das aulas. Desta forma, utilizou-se nesta etapa do estudo um *corpus* constituído por dados recolhidos na turma denominada de 06, durante o último semestre de 2016, portanto 5º ano, e no primeiro semestre do 6º ano, dados coletados em 2017, que acabou sendo estendida para o segundo semestre de 2017.

A turma selecionada para a pesquisa, em 2016, era composta por 31 alunos matriculados, sendo 15 meninos e 16 meninas. Alunos e professora sempre acolheram muito bem a pesquisa e a pesquisadora. De perfil bastante ativo e participativo em todas as atividades propostas, a turma caracterizada, por vezes, como ‘conversadeira’ por eles mesmos, mas também, muito carinhosos e interessados em aprender, conforme palavras da professora P1. Inicialmente, nossa presença chamava mais a atenção e despertava uma certa curiosidade em entender que tipo de trabalho uma pesquisadora poderia fazer apenas ali sentada, observando, conforme alguns questionavam. Aos poucos sentimos uma certa ‘naturalização’ dessa presença em sua rotina. Curiosos em saber sobre a pesquisa, passaram a compartilhar suas opiniões e produções.

A continuidade da pesquisa se deu no ano seguinte, no ano de 2017, quando eles já estavam no sexto ano, nossa recepção foi com aplausos e alegria, seguidos de abraços e beijos. A turma, nesse segundo momento, havia se mantido praticamente a mesma, com poucas saídas e entradas de alunos de outras turmas ou escola. Sua composição era de 38 alunos, sendo 17 meninos e 21 meninas.

Na etapa de retorno a campo, em 2019, participaram apenas 7 sujeitos, a saber: a diretora, a coordenadora, as duas professoras, P1 e P2, e três alunas que participaram das etapas anteriores.

Quanto às professoras, P1, 36 anos de idade, pedagoga, com especialização em psicopedagogia e 18 anos de profissão, alternados em funções de coordenação e docência, nas redes privada e pública, há 5 anos concursada, lecionando na escola. A outra, P2, 54 anos, formada em Letras, com especialização em psicopedagogia, atuando concomitantemente em duas escolas; uma na rede privada, na função de coordenadora e na rede pública como professora há 26 anos, porém novata na escola, iniciando no ano da coleta de dados, 2017. A

escolha da segunda professora se deu pelo simples fato de ser a professora que assumiu a turma 06, no segundo momento da pesquisa. Ambas começaram no magistério muito cedo, nas séries iniciais, buscando formação enquanto já atuavam em sala de aula. Ambas acolheram muito bem a pesquisa e a pesquisadora, sempre muito solícitas e amáveis.

A complexidade do trabalho docente não pode ser posta em evidência e analisada a não ser mediante variados exames. Nesse aspecto, ganham importância fenômenos frequentemente considerados triviais, como por exemplo, observar o uso do material pedagógico, tanto os instituídos como construídos em projetos, a organização da sala, o cuidado, os registros, as fontes documentais. A seguir, passamos a explicitar como ocorreu o processo de geração dos dados, tendo em vista os instrumentos utilizados.

4.1.2 O processo de geração dos dados

O método e as técnicas de geração de dados foram definidos após o conhecimento da realidade do campo de investigação, mesmo já tendo uma linha pré-definida no projeto de pesquisa. Assim como a definição dos instrumentos e os sujeitos de pesquisa, cujas decisões foram sendo tomadas de acordo com o planejado, porém respeitando o que se ia verificando em campo.

Um aspecto que mereceu destaque foi a acolhida que a equipe gestora deu à pesquisa e à pessoa da pesquisadora. Desde o primeiro contato foram muito abertos e interessados sobre a temática da pesquisa. Quando da apresentação do projeto à diretora, esta, de forma muito tranquila, depois de ler e tirar suas dúvidas, afirmou que na escola havia sempre alguma pesquisa sendo efetuada, fato que a deixava bastante feliz pois, “até hoje todos [pesquisadores] têm dado sempre contribuições muito importantes para a escola”. A coordenadora pedagógica muito colaborou na realização dessa pesquisa, também muito tranquila, solícita e interessada no andamento da mesma. Foi dela que partiu o convite para nossa participação no dia a dia da escola enquanto aguardava autorização para efetivar a coleta de dados.

A apresentação oficial ao grupo, como pesquisadora, se deu na semana pedagógica, em reunião presidida pela diretora, no reinício das aulas do segundo semestre de 2016. Momento no qual apresentamos o projeto de pesquisa, tiramos todas as dúvidas sobre o mesmo, solicitando a autorização por escrito da participação dos mesmos e esclarecemos sobre como se daria todo o processo de coleta de dados.

Dentro de uma realidade complexa, a flexibilidade e sensibilidade do momento da pesquisa demandam novas estratégias para esclarecimento ou geração de mais dados a depender

do contexto e necessidade. Um exemplo foi nossa participação nos momentos de formação, denominado “Vivências pedagógicas” que a escola promoveu com certa frequência em 2016, tendo diminuído, consideravelmente, em 2017. Num desses encontros, às vésperas, a pessoa convidada para “compartilhar saberes” teve um imprevisto e comunicou que não poderia comparecer, momento em que a coordenadora entrou em contato para solicitar nossa ajuda nesse encontro, cujo tema era: *leitura e escrita*. Convite aceito e atividade realizada em dois momentos.

Esses momentos imprevistos foram muito oportunos para, além de contribuir com a escola, promover eventos de letramento com os professores e coletar dados nessa ocasião. Foram duas oportunidades que acrescentaram mais subsídios para a pesquisa, cujos registros de atividades funcionaram como relatos pessoais, elementos que ajudaram na compreensão mais global do grupo de professores daquela escola e na composição do perfil das professoras escolhidas como participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1999), os documentos pessoais escritos pelos sujeitos podem ser complementares ou, até mesmo, podem, por si só, bastarem como exclusivos; no nosso caso, eles figuraram como complementares. Outro motivo que justificou a utilização de um conjunto de instrumentos foi o caráter processual da pesquisa qualitativa.

Ao iniciar a segunda etapa de geração de dados, no sexto ano, havíamos decidido acompanhar duas professoras, a de Língua Portuguesa e a de Redação, no entanto, não conseguimos levar esse propósito a diante pelo choque de horários, fator que nos forçou a acompanhar apenas as aulas de Língua Portuguesa desta turma e apenas algumas aulas de redação⁴⁴.

Ao tratar desses aspectos, aqui registrados, tornou-se evidente em nosso percurso de pesquisa, que a geração de dados deveria ser flexível ao contexto que estávamos estudando. Não só flexível, como sensível a todas as situações que geraram os dados, por isso empregamos um caminho metodológico que nos permitiu a utilização de instrumentos de pesquisa que abrangessem uma variedade de técnica para coleta de dados, as quais passamos a descrever a seguir.

⁴⁴ O trabalho com redação como disciplina separada da Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino, teve início no ano de 2017. Com uma única aula semanal de Redação, acompanhar essa professora se tornou inviável e marcamos nossa opção pela investigação nas aulas de Língua Portuguesa, mas acompanhamos algumas aulas de redação que faziam parte dos projetos da escola.

4.1.2.1 Questionário diagnóstico : VADECRIE

O questionário que utilizamos na fase inicial da pesquisa de campo, pertence ao Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino, o VADECRIE. (APÊNDICE A).

Seguindo a orientação da escola, a própria coordenação pedagógica promoveu a entrega do envelope contendo o questionário (APÊNDICE A) e os termos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B) aos alunos, que levaram para casa juntamente com um comunicando aos pais sobre a autorização da escola para nossa pesquisa, para a qual eram convidados a participar, continha também orientação para a devolução do questionário respondido. Nossa participação nesse momento foi secundária, apenas enfatizando a importância da leitura e assinatura do termo e que, qualquer dúvida no entendimento das questões, os contatos estavam nos documentos e que poderiam nos acionar para qualquer esclarecimento a qualquer hora que os pais precisassem. Além disso, ficaríamos até o final daquela semana na escola, caso achassem mais viável tirar dúvidas ou preencher o questionário na presença da pesquisadora.

Os envelopes foram enviados, praticamente à totalidade de pais, 650, obtendo a devolução de 154, dos quais apenas 131 foram validados (20%), pois estavam respondidos e com os termos assinados. Dos 23 descartados, 17 envelopes foram devolvidos com o questionário todo em branco, e os outros 6, embora completamente respondidos, estavam sem os termos de consentimento.

No período dessa coleta de dados, foram recebidas várias ligações pedindo esclarecimento com relação a algumas perguntas, outros pais queriam saber se seus filhos também iriam participar, pois achavam importante a opinião deles; outros ainda, entraram em contato para dizer que, apesar de não pedir assinatura, achavam importante assinar e que queriam comunicar essa decisão. Todos foram devidamente esclarecidos em suas dúvidas.

Já na comunidade interna, os questionários foram aplicados ao final de uma reunião pedagógica, no retorno das atividades do segundo semestre de 2016. Momento oficial da apresentação da pesquisadora à equipe, com a oportunidade de explicar os objetivos do estudo na escola e esclarecimento a todos sobre a liberdade de participação e da assinatura do TCLE, caso se interessassem em participar. Todos os professores do 4º e 5º anos participaram respondendo ao questionário, porém do sexto ano apenas as duas professoras que trabalhavam com Língua Portuguesa, correspondendo a um total de 15 professores. Foram 3 as participantes da equipe gestora, sendo duas coordenadoras e a diretora, correspondendo a 100%.

4.1.2.2 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas aplicadas aos diversos sujeitos atores, nos processos de investigação, se constituíram em uma rica fonte de recolha de dados nesta pesquisa. Como nos esclarece Flick (2009), essa técnica se traduz em solicitar ao entrevistado que ofereça as informações necessárias, dados recolhidos por meio de narrativas de situações que envolviam a temática da pesquisa, considerando a experiência do entrevistado como elemento relevante à informação, contribuindo com a construção do cenário, com a compreensão das percepções, com o detalhamento de situações ricas que foram consideradas quando da análise dos dados.

Ao organizarmos as entrevistas da pesquisa, levamos em consideração as indicações de Flick (2009) sobre o roteiro para a realização da mesma: a) Convite; b) organização para a entrevista (horário, tempo previsto, espaço, gravação); c) organização das perguntas abertas que permitam respostas amplas; d) mencionar situações concretas pressupondo que o entrevistado possa narrar suas experiências; e) permitir que o entrevistado selecione os episódios mais relevantes de sua história para narrar; f) o ponto de referência deve ser a relevância subjetiva da situação para o entrevistado; g) explicação pelo entrevistador sobre o princípio dessa forma de entrevista ao participante.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas com os docentes, deixamos livre aos participantes a escolha do local e horário para a realização dos encontros, para não atrapalhar o trabalho com as crianças e para assegurar a privacidade dos mesmos. Como já mencionamos anteriormente, as entrevistas com as professoras ocorreram em momentos distintos, dado às distintas etapas de realização da pesquisa. Com P1, professora do 5º ano, a entrevista gravada em áudio, foi realizada em outubro de 2016, no laboratório de informática da própria instituição, durante o horário reservado para planejamento pedagógico. A entrevista com P2, professora que assumiu a turma 06, na disciplina de Língua Portuguesa, foi gravada em junho de 2017, período no qual os alunos participantes da pesquisa estavam no sexto ano. Esta entrevista também foi gravada em áudio, porém, a pedido da professora, foi realizada em seu segundo local de trabalho. Também foram colhidas entrevistas com a equipe gestora (diretora e coordenadora pedagógica); todas foram transcritas pela própria pesquisadora.

As perguntas da entrevista estiveram em torno das relações professor aluno e suas práticas, com a oportunidade de os participantes falarem de si e de seu fazer. Conforme Yin (2005), a entrevista semiestruturada traz a possibilidade de o entrevistado pressupor suas “próprias interpretações mediante os acontecimentos” trazendo ao processo de pesquisa elementos enriquecedores e de abertura na qual a abordagem qualitativa requisita.

Para garantir uma maior empatia com as entrevistadas, optamos por deixar transcorrer quase um semestre de observação de sala de aula e conversas informais, para somente aí, proceder as entrevistas. Nessas ocasiões deixávamos claro sobre não se sentirem constrangidas e obrigadas a participarem, assegurando-lhes com respaldo na ética da pesquisa sobre a liberdade de participação, de encerramento de participação e prestando-lhes todos os esclarecimentos inicialmente, para que se decidissem se participariam ou não da entrevista.

As entrevistas com os alunos também ocorreram nesses dois momentos: em 2016 quando estavam no quinto ano e, em 2017, já tendo cursado o primeiro semestre do sexto ano. As escolhas desses momentos para a entrevista foram pensando num período de tempo já transcorrido com a pesquisadora em sala de aula, contado com uma familiaridade. Apesar desse cuidado, temos que considerar que basta a presença do observador para interferir no ambiente/comportamento observado. Afetamos e somos afetados nessa relação; e nem poderia ser diferente, posto que ancoramos nossa pesquisa num paradigma emergente.

A primeira entrevista realizada com os alunos no quinto ano, ocorreu em outubro de 2016. Embora todos os pais tenham autorizado a participação de seus filhos, depois de serem devidamente informados e esclarecidos sobre todos os passos da pesquisa, no dia marcado faltaram quatro dos 29 alunos da turma. Inicialmente, tínhamos optado por fazer as entrevistas individualmente, porém no transcorrer dos preparativos, sentindo o nível de ansiedade e nervosismo de alguns alunos e considerando a pouca idade das crianças, decidimos por fazê-la de forma coletiva, já que, mesmos ansiosos, todos manifestaram o interesse em participar. Procedemos à entrevista como uma conversa descontraída, objetivando quebrar o clima de nervosismo e timidez detectado enquanto se fazia o procedimento de explicação.

Com a ajuda da coordenadora, levamos a turma para a sala de informática onde os dispusemos em círculo. Primeiramente, foi proposto a eles uma dinâmica para descontrair, para relaxar. Em seguida, procedemos aos esclarecimentos dos passos e dos objetivos da nossa conversa, eles puderam fazer perguntas e assim tiraram todas as dúvidas. Logo após assinarem o termo de consentimento e terem todas as dúvidas esclarecidas, foi explicado que seria tudo gravado para ficar arquivado. Eles também preencheram uma ficha com dados pessoais e escreveram, em espaço próprio, codinomes, os quais, inicialmente, passamos a utilizar na pesquisa para garantir seu anonimato, sendo mais tarde dado a preferência por identificá-los pelas letras iniciais do nome. Um dos princípios éticos é a proteção das identidades dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1999), e a todos os participantes foi sublinhado o fato de os seus contributos ficarem em anonimato.

Até a escrita dos codinomes tudo fluía num clima de seriedade e apreensão por parte das crianças, porém, desse ponto em diante, o entusiasmo se elevou e a algazarra se instalou. Tanto que foi difícil conter a euforia, pois cada um queria que eu apreciasse seu “apelido”, foi bem trabalhoso acalmá-los⁴⁵.

Iniciamos com perguntas gerais sobre a escola, as disciplinas que mais/ menos gostavam, depois, conforme foram se sentindo à vontade, passou-se aos demais temas como o perfil da professora, sobre o dia a dia da sala de aula, sobre leitura e escrita e projetos interessantes que participaram. A entrevista transcorreu com uma dinâmica que se assemelhou a um grupo focal.

Esse procedimento, na verdade, não estava planejado, mas acabou sendo a saída que encontramos para evitar maiores constrangimentos aos alunos participantes, artifício que deu certo, tendo em vista que até a aluna A.M., uma das mais tímidas e temerosas em participar, se sentiu à vontade e respondeu às perguntas, tanto as coletivas quanto as individuais.

Na segunda etapa, optamos por fazer a entrevista no final do semestre, junho de 2017, momento em que, além de tratarmos das mesmas questões abordadas no ano anterior, foram acrescentadas outras, referindo-se às percepções sobre as mudanças no sexto ano. Para selecionar os participantes dessa entrevista, foram utilizados os seguintes critérios: a) ser aluno da turma 06 desde 2016; b) ter participado da primeira entrevista. Como na primeira etapa, também procedemos a entrevista em grupo, desta vez, um grupo menor, 9 alunos.

Para o registro de todas as entrevistas, utilizamos a gravação em áudio. A transcrição de todos os dados foi feita pela própria pesquisadora.

4.1.2.3 Gravação das aulas

No geral, observamos as aulas no turno vespertino. Nos primeiros 15 dias, apenas observamos e fizemos notas de campo. Em seguida, iniciamos gravações em áudio de algumas aulas (num total de 15 aulas com duração de 50 minutos). Fizemos essa opção na turma do quinto ano, e não a gravação em vídeo, considerando evitar maiores alterações no cenário da sala e que, por ventura, viesse a produzir um comportamento simulado ou tirar as crianças do foco das interações com a professora, em função da câmera.

Já no ano seguinte, em 2017, com os alunos no sexto ano, iniciamos as gravações em vídeo. Seguimos o mesmo procedimento, iniciamos em janeiro apenas observando e gravando

⁴⁵ Nota de campo n° 23, do dia 10 de outubro de 2016.

em áudio, e, após todos, incluindo os alunos novatos da turma, já à vontade com a pesquisadora, passamos a gravar em vídeo, um total de 15 aulas. Inicialmente gerou um pouco de artificialidade como era de se esperar, mas logo a presença da câmera não era mais motivo de olhares e curiosidade dos alunos.

No entanto, devido ao problema de espaço físico inadequado da sala, a posição da filmagem ficou de certa forma prejudicada, fato que nos motivou a voltar às gravações em áudio, mas que não trouxe qualquer prejuízo ao nosso objetivo de pesquisa.

4.1.2.4 Análise documental

A análise dos documentos, técnica bastante relevante de pesquisa, proporcionou uma complementação dos dados obtidos e uma importante fonte de triangulação da pluralidade de dados gerados ao longo da etapa de campo, propiciando a vinculação de informações mais densas, que se agregam a outras coletadas (YIN, 2005).

Para Cellard (2008, p. 296) documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Sendo que, no campo da educação, têm-se como fontes documentais, o diário de classe, plano de ensino, materiais didáticos, projeto político pedagógico da escola, relatórios de ações do PPP, processo de avaliação interna e externa, etc.

Essa técnica foi utilizada com o objetivo de levantar informações tanto sobre os projetos realizados pela escola, seus objetivos e sua importância, como buscar conhecer a filosofia, as dimensões do trabalho e as concepções da escola. Esse recurso também foi utilizado na triangulação de dados na investigação dos indícios de criatividade, segundo os parâmetros da RIEC e possibilitando a escolha dos projetos que compõem as análises das práticas de letramento desta pesquisa, os quais serão explicitados em capítulo próprio de análise.

4.1.2.5 A observação direta e notas de campo

Nas observações diretas em visitas à escola, tanto quanto no acompanhamento das reuniões de planejamento, reuniões de pais ou culminâncias de projetos, os registros em notas de campo foram gravados em áudio, imediatamente após as observações feitas, para que a memória do registro expressasse o mais fielmente possível o que foi vivenciado, para apenas posteriormente o registro escrito.

Durante as observações em sala, no quinto ano, ano do primeiro contato com a turma, os registros de notas por parte da pesquisadora foram sendo feitos em um diário de campo, o que despertava muitas vezes, a curiosidade dos alunos, os quais se aproximavam para conversar a respeito da pesquisa, fato que ajudou a estreitar os laços de confiança. Alguns conversavam tranquilamente sobre suas preferências (ou não) sobre leitura, outros sobre a escola de modo geral, fatos que geraram também algumas notas, sobretudo no segundo momento da pesquisa, quando já fazia um ano que iniciamos nosso contato, como indico posteriormente na análise dos dados.

4.2 Bases de tratamento, análise e discussão dos dados

Considerando a extensão do corpus de pesquisa, e sem perder de vista às especificidades deste estudo de caso, corroboramos com o pensamento de Martins (2004, p. 292) quando diz que “[...] a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”. Assim, considerando também que é imprescindível, nesse tipo de estudo, a visão do todo, procuramos trabalhar tanto os aspectos individuais como os coletivos de modo que não se perdesse de vista sua globalidade, através de um olhar integrador.

O primeiro passo foi organizar os dados para conseguir enxergá-los como um todo, para poder, então, selecionar os mais significativos, de acordo com os objetivos da pesquisa. Tarefa nada fácil, por vezes, vivenciamos a sensação de estar em um labirinto de informações, nossos passos, nessa etapa, só se tornaram firmes e avançaram no caminho, quando compreendemos que não podíamos olhar linearmente a frente e querer chegar ao destino. Nossa perspectiva teve que mudar para que fosse possível enxergar com a visão do alto, do todo, a complexidade dos dados levantados e suas variadas conexões e compreender que tudo está interligado, portanto, não seria traçando uma rota linear que alcançaríamos os objetivos propostos. E assim, fomos percebendo, aos poucos, como foi se constituindo cada trajeto e em qual direção nos conduzia.

Esse direcionamento do trabalho se ligou ao primeiro objetivo da tese, investigar os indícios de criatividade da escola pesquisada. Para isso, a análise se assentou nas orientações de base teórica da Escola Criativa, que fundamenta a investigação, possibilitando tecer com os dados levantados por distintos instrumentos, as diversas percepções dos sujeitos envolvidos e, por conseguinte, a escola como um todo. Enquanto aguardávamos a aprovação da pesquisa junto ao CEP, primeiro semestre de 2016, aproveitamos para empreender estudo criterioso dos

parâmetros do instrumento VADECRIE⁴⁶ desenvolvido por Torre (2012) e validado por Suanno (2013) que utilizaríamos na primeira etapa de coleta de dados em campo, dados estes que seriam colocados em contraponto com observações gerais da escola e análise dos documentos institucionais, especialmente o PPP.

A escolha por utilizá-lo na fase diagnóstica teve como objetivo construir um quadro representativo da percepção geral da comunidade interna e externa sobre a escola, tendo em vista seu potencial, recursos humanos e tudo o que ainda podem desenvolver com a consciência criativa (TORRE, 2012b).

Esse instrumento é composto por um total de 100 indicadores, organizados ao redor de 10 parâmetros, que buscam “ressaltar dimensões tão importantes em educação como a axiológica, ética e criativa” (TORRE, 2012b). São eles:

a) *Categoria I:* São os que se referem ao nível de consciência criativa como visão, missão - Cultura Inovadora, Criatividade como Valor, Visão Transdisciplinar no Projeto Educativo, Valores Humanos, Sociais, Meio-ambientais.

b) *Categoria II:* São indicadores que se referem ao potencial e recursos humanos. O que há de valioso nas pessoas que compõem a instituição e tudo o que podem desenvolver com a consciência criativa, liderança estimulante, professores criativos, espírito empreendedor.

c) *Categoria III:* Estão nessa categoria o que se referem a um plano estratégico e de ação. A criatividade como potencial transformador do currículo, consciência no planejamento e ação, currículo polivalente, metodologia e estratégias inovadoras, avaliação formadora e transformadora.

Quadro 7 - Os dez parâmetros de investigação VADECRIE

1. Liderança estimulante	2. Professores criativos	3. Cultura inovadora	4 Criatividade como valor	5. Espírito empreendedor
6. Visão transdisciplinar e transformadora	7. Currículo polivalente	8. Metodologia e estratégias inovadoras	9. Avaliação formadora e transformadora	10. Valores humanos, sociais e meio ambiente

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

⁴⁶ Este instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre, em colaboração com pesquisadores da América Latina e da Europa, e apresentado no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade, Adversidade e Escolas Criativas, realizado em Barcelona – Espanha, em junho de 2012. No mesmo evento foi assinada a Ata de criação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. O VADECRIE também faz parte das investigações de pesquisadores brasileiros nos seguintes estados: Santa Catarina, com Marlene Zwierewicz e Vera Lúcia de Souza e Silva; Goiás, com Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno; Tocantins, com Maria José de Pinho; e, por fim, Ceará, com Patrícia Limaverde (SUANNO; TORRE; SUANNO, 2014).

Baseado em nosso objetivo principal, definimos a ênfase de sondagem dos indícios de criatividade reunidos nos indicadores da **categoria II**⁴⁷, pelo fato da mesma se referir ao potencial e recursos humanos e, por conseguinte, serem os parâmetros para a religação aos outros eixos da pesquisa: letramento e interação. A seguir, apresentamos a síntese descritiva das evidências buscadas por esses indicadores:

Quadro 8 – Quadro descritivo dos indicadores da categoria II

INDICADORES	DESCRIÇÃO DE INDICADORES OU EVIDÊNCIAS
1. Liderança criativa	Equipe diretora demonstra consciência do papel relevante da criatividade na educação. Liderança comprometida e compartilhada, impulsiona e facilita os projetos inovadores e criativos. Pensa a escola ou centro educacional como uma organização viva capaz de gerar cultura própria, de crescer de dentro para fora. Promove a formação docente.
2. Professores	Com espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa, empreendedora. Pensando a formação em termos de competências para a vida. Clima de colaboração entre a direção e a equipe docente. Aprende com os erros e utiliza estratégias criativas. Possui interesse e participa em programas de formação continuada.
5. Espírito empreendedor	A equipe possui espírito criativo. Existe uma consciência e atitude em relação à direção e equipe docente, respeitando a educação e a criatividade como transformação pessoal e social. Existe consenso a respeito da escola como célula social geradora de mudança para melhorar, desenvolvendo um espírito empreendedor e transformador nos docentes e estudantes.

Fonte: Torre (2012b)

Estes são os parâmetros de análise que nos orientou na integração empírico-científica dessa etapa da investigação, depois, nas etapas seguintes, sistematicamente em espiral, foram sendo costurando com os demais fios (letramento e interação) que escolhemos para tecer nossa trama de reflexões na construção de novos conhecimentos.

Na *segunda etapa*, do plano geral de investigação que contempla a escola, suas peculiaridades e indícios de criatividade, avançamos na direção do particular: o acompanhamento, em sala de aula, das práticas de letramento, de modo que a transição 5º para 6º ano pudesse também ser acompanhada no processo e, assim, pudéssemos extrair informações sobre as práticas pedagógicas, as representações de professores acerca de suas concepções sobre letramento, criatividade, interação, entre outros. Para a composição das análises dessa etapa, recorreremos aos dados coletados nas observações tanto do dia a dia das aulas de língua

⁴⁷ Aplicamos o questionário completo, com as cem questões, fizemos a tabulação de todos os dados das três categorias, entretanto, utilizamos nessa pesquisa apenas os referentes a categoria II, por se referirem ao potencial e recursos humanos e, por conseguinte, serem os parâmetros que nos religarão aos outros eixos da pesquisa: letramento e interação.

portuguesa, como nas ações dos projetos realizados pela escola. Ainda complementaram esses registros, as transcrições das aulas e os materiais didáticos utilizados, fotos e alguns exemplares das produções dos alunos, coletados como evidências.

Para facilitar a visualização dos dados obtidos nas observações das práticas, a partir do panorama geral dos projetos desenvolvidos pela escola e das aulas transcritas, elaboramos um mapeamento dessas práticas registradas nas aulas tanto no 5º como no 6º ano e o mesmo critério para um quadro similar com os projetos desenvolvidos pela escola.

A textualização da experiência humana registrada pelo pesquisador é o que lhe permite revisita-las, revê-las e refletir sobre elas sempre que preciso, aprofundando olhares no intento de buscar os sentidos ao conferir-lhe significados, ao interpretá-las, numa relação sujeito-sujeito. A partir dessas experiências textualizadas dos nossos participantes, buscamos evidenciar as unidades de registro que podem ser frases, trechos, parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo (BARDIN, 2016).

Nessa etapa, nosso foco de análise voltou-se para perceber e analisar como os alunos respondiam e participavam dos eventos de letramento selecionados, tanto os de ‘aula normal’, como em ações dos projetos desenvolvidos. Para isso, analisamos alguns eventos de letramento que selecionamos como mais significativos e representativos para compor o segundo eixo de análise.

A *terceira etapa* contou com as entrevistas e as narrativas de professores que, depois de transcritas, as entrevistas e os relatos passaram por um processo de categorização, algumas dessas categorias emergiram do referencial teórico e dos objetivos específicos, e, ainda incluímos outras que foram surgindo implicadas nos discursos dos sujeitos.

Depois da organização dos dados gerados na etapa citada, passamos à triangulação das informações que tiveram como objetivo o cruzamento de perspectivas de diversos atores, diversos olhares sobre um tema ou ação. A triangulação, conforme explica Bortoni-Ricardo (2009, p. 61), “permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Segundo ela, esse mesmo expediente pode ser usado ao combinar perspectivas de diversos atores em uma ação (BORTONI-RICARDO, 2009). Ao estabelecermos pontos convergentes e divergentes, temos condições de maior clareza de compreensão sobre aquele objeto, aspecto que pretendíamos atingir ao cruzarmos as perspectivas dos alunos. Nesse processo, nosso foco esteve em tecer a trama que envolvia os dados empíricos e os conceituais levantados nessa tese, e, para isso, foi preciso mergulhar nos dados e permitir que eles fossem a bússola do caminho, contando sempre com o apoio de seus objetivos.

O processo de construção e análise da informação que empreendemos na presente pesquisa foram congruentes com os princípios da pesquisa qualitativa, embora na fase diagnóstica, tenhamos nos apoiado na combinação de ambas as abordagens, quando a construção da informação se apoiou nos questionários objetivos, quantitativos, portanto; mas com abordagem de triangulação e interpretação de dados qualitativos. Conforme Flick (2009), o conceito de integrar abordagens, especialmente nas versões mais recentes de triangulação de dados, visa combinar os pontos fortes de cada desenho de pesquisa de modo complementar. Partindo dessa perspectiva, o trato da informação aconteceu por intermédio de um processo ativo no sentido de promover um diálogo das abordagens na triangulação com os dados documentais e observações de campo.

Diante do exposto, trazemos a observação de Flick (2009, p. 58) sobre triangulação que é “ampliar as atividades do pesquisador no processo para além do que se faz ‘normalmente’, por exemplo, usando mais de um método”. O que significa dizer que triangular dados não é combinar métodos, mas “refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicados os dados” e, por isso mesmo, “produzir conhecimento em diferentes níveis” (FLICK, 2009, p. 62).

Desta forma, a pesquisa aconteceu mediante uma articulação que realizamos entre as informações provenientes dos instrumentos utilizados em cada fase da pesquisa, no cruzamento das informações geradas, triangulação dos dados, num diálogo constante entre as narrativas produzidas nas entrevistas e nos relatos pessoais dos diferentes participantes e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e nas ações dos projetos. Utilizamos na análise fragmentos das narrativas ou dos eventos selecionados procurando, de forma ética, não as descaracterizar do contexto.

O esforço investigativo de realidades complexas da sala de aula, como as análises das interações nas práticas de letramentos em séries de transição, exige um esforço que requer do pesquisador competências para olhar o objeto, para escutar os atores envolvidos no processo, para gerar os dados, mas, sobretudo, para a compreensão gerada no esforço da análise, para atingir uma compreensão mais profunda do conteúdo da informação, através da inferência e interpretação.

5 OS EIXOS CONSTRUÍDOS NO PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Essa parada ao longo do caminho da pesquisa tem como objetivo ancorar o nosso estudo empírico no quadro conceitual teórico que se desenhou nos capítulos anteriores.

Após a tessitura das bases teóricas sob as quais se assentam nossa pesquisa, e a contextualização necessária à compreensão do entrelaçamento dos saberes que as formam, procurou-se fazer esforços no sentido de enfatizar a urgência de um olhar complexo sobre as mudanças da sociedade e as suas possíveis consequências na educação, clarificar as noções de criatividade e letramento na perspectiva da complexidade e transdisciplinaridade, tendo como elemento dinamizador a interação, assim também, um olhar para o que já se construiu de conhecimento sobre a transição dos anos iniciais para finais do ensino fundamental, procurando o que pensam e como sentem os alunos em transição.

Para tornar esse caminhar um percurso possível de pesquisa, adotamos um olhar singular para a escola pesquisada, nosso caso em estudo, mesmo esta escola assentada em um cotidiano comum a tantas escolas, buscando compreender sua realidade, ancorados em múltiplos referenciais e percepções que nos ajudam na defesa da tese de que tanto a criatividade como o letramento, estudados a partir da dimensão subjetiva das relações, em seu caráter interacional, trazem contribuições na forma como os participantes constroem sentido a partir dos vínculos estabelecidos no modo de interação, compreendendo esse fenômeno pela variedade de perspectiva que se nos apresentam, como nos exemplifica Navas (2010, p. 88)

O sujeito que aprende, o sujeito que ensina, o contexto de aprendizagem, o objeto de aprendizagem e as ações implementadas para ensinar e aprender formam uma totalidade articulada conforme as relações e interações resultantes da troca de matéria, energia e informação.

Para isso, trabalhamos em nossa análise, integrando os três eixos teórico-epistemológicos costurados no segundo capítulo e que nos serviram de fios nessa trama de reflexões que tecemos, pautados nas evidências levantadas pelos diversos instrumentos que mobilizamos para esse estudo de caso. Nosso propósito foi lançar luzes para uma análise mais profunda das relações entre criatividade e aprendizagem a partir dos processos de interação nas práticas de letramento.

O fato de situarmos nossa pesquisa no que chamamos de ‘entrelugar’ também é significativo, uma vez que indicou uma lacuna a ser preenchida nessa complexa transição 5º

para 6º ano, especialmente em seu desdobramento que atinge a formação docente no que tange, especialmente, a criação de vínculos de aprendizagem significativa, nessa passagem. Lembrando que buscamos possibilidades para um repensar as relações e seu importante papel na aprendizagem.

Assim, considerando o conjunto de observações e notas de campo, análises documentais, de narrativas e práticas; enfim, do conjunto dos dados obtidos, e no cruzamento da avaliação de pais de alunos, gestores e docentes, buscamos a compreensão dos indícios de criatividade, procedendo, primeiramente, às análises das evidências a partir dos parâmetros: *liderança estimulante, professor criativo e espírito empreendedor*, os quais fazem parte da categoria II do instrumento VADECRIE, já apresentado anteriormente e que tiveram seus indicadores demonstrados nos quadros nº 7 e 8 e detalhados no capítulo anterior.

O instrumento VADECRIE, em seu arcabouço teórico, postula uma análise dos indicadores de cada uma das categorias propostas, utilizando quatro conceitos (A, B, C, e D).

Importa ressaltar que, na perspectiva qualitativa, o conceito A (entre 90% e 100%) representa fortes evidências de criatividade, e o conceito B (entre 60% e 80%) indica que há boas evidências de criatividade. No entanto, o conceito C (entre 30% e 50%) significa que há poucas evidências de criatividade e D (entre 10% e 20%), evidências insuficientes.

No entanto, prioriza-se a valoração com as conceituações B e A, cujos conceitos demonstram a presença de evidências daquele indicador na instituição, enquanto que os resultados classificados em D e C recebem a indicação de ‘sem evidência de criatividade’. Conforme quadro abaixo.

Quadro 9 - Quadro de avaliação por conceitos e notas

FREQUÊNCIA DE APARIÇÃO DO INDICADOR	AVALIAÇÃO QUALITATIVA (CONCEITOS)	AVALIAÇÃO NUMÉRICA (NOTAS)	INDICAÇÃO (RESULTADO)
Nunca ou quase nunca	D	1 – 2	Sem evidência de criatividade
Às vezes ou ocasionalmente	C	3 a 5	Sem evidência de criatividade
Várias vezes ou ocasiões	B	6 a 8	Com evidência de criatividade
Existem evidências continuamente Evidências claras	A	9 - 10	Com evidência de criatividade

Fonte: Pinho (2014).

Para identificação da criatividade foi considerado para fim de sistematização que a soma (agrupamento) dos conceitos dos participantes, correspondendo ao mínimo de 60% das respostas no indicador teremos indicação de evidência de criatividade naquele parâmetro ou categorias analisadas. A evidência de criatividade nas categorias, parâmetros e indicadores são expressas no formato de tabelas e ao final um gráfico também global dos dados apresentados.

Ao considerar que “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (MORIN, 2003, p. 88), ao envolver nessa sondagem pais, alunos, docentes e gestores (coordenação e direção), objetivamos a percepção da escola pelos olhos de todos aqueles que participam diretamente do pulsar da dinâmica escolar, como atuam, o que sentem, o que pensam e como pensam essa dinâmica. E não bastaria o olhar das partes sem o conhecimento do todo, por isso, antes mesmo da entrada em campo, algumas análises já foram sendo efetivadas. Procuramos ler os dados com o filtro da complexidade, transitando entre o todo e as partes para percebermos como as partes se relacionam. A decisão de iniciar pela análise do PPP da escola e buscar entender, por meio de sua construção e sistematização, evidências do formato de gestão, da missão da escola, as concepções que os norteiam e outros referenciais explícitos no documento, foram importantes para selecionar os dados que nos serviram como contrapontos utilizados na análise, especialmente da primeira categoria: Liderança estimulante.

Finalizados os procedimentos de geração de dados já delineado anteriormente, onde se organizou e sumarizou os dados, no intuito de fornecer respostas ao problema proposto, seguiu-se a análise e interpretação, com o propósito de fornecer possibilidades de sentido mais ampliados, religando informações, conhecimentos empíricos e teórico-epistemológicos.

A seguir, apresentamos a descrição e análise dos dados obtidos na aplicação dos questionários, nas narrativas das entrevistas e relatos pessoais, nas observações e análise documental, buscamos, no formato apresentado, a maneira mais adequada de proceder ao registro, visto que as análises não ocorreram linearmente como apresentamos nas divisões de etapa do estudo.

Assim, para organizar nossas reflexões, nos pautamos em três eixos *significantes*. Os eixos significantes são elementos centrais da expressão dos sujeitos envolvidos na pesquisa que se interconectam a outras relações e possibilitam maior compreensão da realidade que os envolve (VIEIRA, 2008). A primeira parte apresenta, como eixo significativo, a análise dos indícios de criatividade; cuja categoria analisada foi *potencial e recursos humanos*. Na segunda seção, o eixo práticas integradoras, e na última, o sentido da transição.

5.1 Eixo 1: na trilha dos indícios de criatividade

5.1.1 Evidências de criatividade na escola

Ao diagnosticar as evidências de criatividade na Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, utilizando o referencial dos parâmetros do instrumento VADECRIE, o mesmo institui que, para ser considerada como criativa, a escola deve se destacar ao menos em seis (06) dos dez (10) parâmetros apresentados, o que corresponde a 60%.

O fato de trabalharmos priorizando os indicadores da criatividade em nível pessoal: potencial e recursos humanos, conforme justificado anteriormente, não nos liberamos da responsabilidade com a totalidade das evidências levantadas acerca dos dez parâmetros. Dessa forma, corroborando com Suanno, Torre e Suanno (2014, p. 26), o que emerge dessas investigações propostas pela RIEC, visa

reconhecer e estimular processos de ruptura com a educação tradicional, centrada no ensino de conhecimentos disciplinares fragmentados, na impessoalidade na relação professor-aluno, na padronização da aprendizagem que desconsidera o interesse do educando.

Assim, dado à responsabilidade como pesquisadora, trataremos ao conhecimento geral, os indícios no plano síntese das evidências dos 10 parâmetros, para depois, nos fixarmos na categoria selecionada.

Nesse sentido, para dar visibilidade a evidência de criatividade em todas as categorias avaliadas, optou-se pelo agrupamento dos valores obtidos na triangulação das respostas dos participantes, e assim identificar se os valores atendem ao mínimo necessário para confirmação de indícios de criatividade.

Vale destacar que os dados quantitativos foram utilizados nessa etapa da pesquisa como apoio à leitura do instrumento de coleta de dados e não descaracteriza a abordagem qualitativa proposta. Ao que Moraes (1997, p. 81) postula, confirmando em Lozano (1994), que a abordagem qualitativa é fundamentada na investigação interpretativa e “quando possível aceita quantificação” como complementação.

Na tabela a seguir, estão compilados e sistematizados, com base no agrupamento geral, os registros de evidências de criatividade encontradas nas três categorias de parâmetros, que representam as percepções de pais, gestores e professores da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus.

Tabela 1 - Agrupamento de valores VADECRIE categorias I, II, III (10 parâmetros)

Parâmetros por categorias	Evidencia de criatividade		
Categoria I	B	A	%
Cultura Inovadora	26,4	65	91,4
Criatividade como Valor	28,6	63,3	91,9
Visão Transdisciplinar no Projeto Educativo	27	65,5	92,5
Valores Humanos, Sociais, Meio ambiente.	26,4	67,6	94,0
Categoria II	%		
Liderança Estimulante	28,7	62,7	91,4
Professores Criativos	26,4	65	91,4
Espírito Empreendedor	28,4	63,9	92,3
Categoria III	%		
Currículo Polivalente	30,9	61,5	92,4
Metodologia e Estratégicas Diversificadas	29,4	62,2	91,6
Avaliação formadora e emergente	28,9	62,9	91,8

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

A leitura da tabela 1 permite observar que todos os parâmetros estiveram com índices acima de 90% no agrupamento de conceito, após triangulação entre os participantes: pais, gestores e docentes, sendo que, se for considerar apenas a avaliação de conceito A, já estão todos acima de 60%. Desses 10 parâmetros, os que tiveram melhores índices, considerando conceitos B e A, foram: Valores humanos, sociais e meio ambiente com 94%, pertencente à categoria I, que trata da consciência Criativa/ missão, visão cultura e valor. Na categoria II, que trata do potencial e recursos humanos, destacam-se, com 92,3 %, o Espírito empreendedor; e, na categoria III, que trata do plano estratégico e ação, destaca-se o Currículo polivalente com 92,4%.

Os dados omitidos na tabela, os índices relativos a valoração D e C corresponderam a uma mínima parcela, representando cerca de 8%.

Esse dado levantado na fase diagnóstica da pesquisa, mostraram que a escola pesquisada apresenta fortes evidências de criatividade nas três categorias, envolvendo por igual os 10 parâmetros, ou seja, não houve muita variação de nível nas avaliações e nos deixou mais respaldados para condução de nossa análise.

Assim, com esse resultado em mãos e considerando as palavras de Torre (2005, p. 136) ao afirmar que “[...] a criatividade é singular em sua natureza e plural em manifestações: unidade na pluralidade”, reforçamos nossos passos na trilha que escolhemos para conduzir a busca pelos indícios de criatividade que nos conectasse às análises das práticas de letramento. Essa trilha, conforme já apresentado, se deu através da categoria II dos parâmetros que fundamentam as investigações das Escolas Criativas.

O objetivo em trazer esse estudo, com foco nessa categoria, tem origem no nosso objeto de pesquisa que se relaciona às interações nas práticas de letramento e suas implicações e perspectivas na transição anos iniciais e finais, sob a ótica da criatividade. Acreditamos que, ancorados nos resultados dessa análise envolvendo o *potencial e os recursos humanos*, teremos maior suporte para a construção de novos conhecimentos a partir de um olhar complexo, transdisciplinar e ecoformador, fundamentos da tríade que compõem a perspectiva diferenciada das instituições criativas. Assim, respaldamos nossa decisão em Torre (2012, p. 17) “as ideias e concepções não estão nos problemas ou nos projetos, mas nas pessoas”.

Figura 6 - Parâmetros da categoria II: Potencial e recursos humanos



Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Nessa figura, a representação da categoria II relaciona o sentido do encadeamento que compõe os aspectos de *potencial e recursos humanos* presentes na *liderança estimulante e criativa*, no *professor criativo* e no *espírito empreendedor*. Partes que, a depender de como se articularem, podem constituir maior do que a soma das partes (MORIN, 1990). Na construção dessa figura acionamos o *princípio hologramático* que, ao fazer o movimento de volta à contextualização, reconhece que o todo não é a simples soma das partes, como se faria numa faturação mecânica (SANTOS, 2009), mas a parte não apenas faz parte do todo, como o próprio todo também está dentro das partes. E é nessa relação do uno e do múltiplo, da interdependência que assentamos nossa análise.

O primeiro parâmetro ou indicador dessa categoria, visa obter informações de como a equipe gestora age e interage na escola, se demonstra consciência do papel relevante da criatividade na educação e se percebe e atua como liderança comprometida e compartilhada,

que é de crescer de dentro para fora, impulsionando e facilitando os projetos criativos e inovadores e promovendo a ação docente (TORRE, 2012b).

No parâmetro *professores criativos*, os indicadores buscam avaliar a atitude do professorado se é aberta, flexível, colaborativa e empreendedora, aspectos que irão se ligar ao clima que se estabelece entre a equipe gestora e o corpo docente, além de avaliar as competências do ser e do conviver. O fazer também é posto em evidência na sondagem de como os professores lidam com o erro e se utilizam estratégias criativas. Assim, completa a perspectiva de formação em termos de competências para a vida, o que também inclui sua disponibilidade em participar dos programas de formação continuada.

Compondo a última parte dessa categoria está o *espírito empreendedor*, aspecto que se interliga aos demais e direciona para investigar se a equipe possui espírito criativo e se há uma consciente compreensão e consenso a respeito da escola como célula social que gera mudança e transformação pessoal e social, desenvolvendo um espírito empreendedor e transformador nos docentes e estudantes (TORRE, 2012b).

Essa é a relação de interdependência dos indícios de criatividade que foram focos das nossas investigações, aspectos que, como destaca Torre (2012b) ao caracterizar o agrupamento dos parâmetros da categoria II, nela está o que há de valioso nas pessoas que compõem a instituição e tudo o que podem desenvolver com a consciência criativa.

5.1.1.1 Liderança estimulante e criativa

Iniciamos nossa caminhada rumo a compreensão, pela análise e interpretação dos dados levantados, sobre a categoria da liderança, primeiramente resgatando e refletindo sobre as palavras de Torre (2008, p. 61):

[...] uma organização sem líder é uma excursão sem guia. Possível, mas com propensão à dispersão ou ao despropósito. O líder impositivo ordena, obriga, constrange a criatividade. O líder transformador e criativo impulsiona, promove, reconhece, valoriza as contribuições. Dentro da cultura colaborativa, o líder perde protagonismo individual para acrescentar a ideia de compartilhar responsabilidades, funções e atuações. O importante não é a pessoa e sim a organização, o produto coletivo.

Torre (2008) em sua definição de líder já aponta para o porquê os parâmetros iniciarem por esse indicador. Trata-se de um exercício associado à consciência de responsabilidade social, mas é importante também conhecer os fundamentos da educação e seus processos, pois é desse conhecimento que virá sua autoridade para encarar os desafios com disponibilidade, o que

influencia positivamente a equipe, formando uma equipe proativa. A proatividade, segundo Lück (2009), corresponde a uma percepção de si próprio como agente capaz de iniciativas e, ao mesmo tempo, responsável pelo encaminhamento das condições vivenciadas. E, portanto, uma escola proativa é aquela que age com criatividade diante dos obstáculos, desenvolvendo projetos específicos para as comunidades em que atua, de modo a ir além da proposta sugerida pelas secretarias de educação.

As primeiras dez perguntas do questionário respondido pela comunidade escolar: pais, gestores e docentes, traziam os seguintes indicadores para se avaliar se haviam indícios de liderança estimulante e criativa na escola: Metas compartilhadas; liderança criativa /estilo inovador; autopoiesis/gestão do conhecimento; clima de trabalho criativo; crescimento interno; imagem externa, projeção; recursos humanos competentes; formação e inovação permanentes; trabalho cooperativo e autoanálise e avaliação.

A Tabela 2 explicita de maneira global as percepções de pais, gestores e docentes quanto ao aspecto da liderança na instituição pesquisada.

Tabela 2 - Liderança estimulante e criativa - Respostas por população (%)

LIDERANÇA ESTIMUANTE E CRIATIVA			
PARTICIPANTES	RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO	CONCEITO	VALORAÇÃO
DOCENTES	77	A	Continuamente. Evidências claras.
	21	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	2	Em branco	
PAIS	59	A	Continuamente. Evidências claras.
	31	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	6	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	1	D	Nunca ou quase nunca.
	3	Em branco	
GESTORES	80	A	Continuamente. Evidências claras.
	20	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Observa-se um índice bastante significativo (77%) do corpo docente que percebem fortes evidências (conceito A) de estímulo e criatividade na gestão, complementados com 23% que sinalizaram haver evidências percebidas várias vezes, conceito B com relação ao item

avaliado, não havendo nenhuma menção aos conceitos D e C. O mesmo ocorrendo na avaliação (e aqui podemos dizer autoavaliação) dos gestores. Na avaliação dos pais os dados mostram haver maior variação de conceitos, porém ainda bastante expressivos quando tomados A e B, 90%, sendo que três não responderam a esse indicador.

5.1.1.2 Professorado criativo

Olhar na direção do parâmetro *professor criativo* se faz necessário resgatar de antemão os quatro pilares do docente criativo e transdisciplinar destacados por Torre (2012b, p. 115): “saber e saber fazer imbricados em ser e conviver”, daí decorrem os indicadores avaliados nesse parâmetro: Convicção, reconhecimento, entusiasmo, amplitude de consciência, transformação, impacto, vitalidade, originalidade, sentipensamento e valores, transmissão de valores.

A tabela abaixo mostra as respostas dadas ao questionário aplicado aos participantes (pais de alunos, docentes e gestores) para esta categoria.

Tabela 3 - Professorado Criativo - Respostas por população (%)

PROFESSORADO CRIATIVO			
PARTICIPANTES	RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO	CONCEITO	VALORAÇÃO
DOCENTES	97	A	Continuamente. Evidências claras.
	3	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	
PAIS	56	A	Continuamente. Evidências claras.
	33	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	6	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	2	D	Nunca ou quase nunca.
	3	Em branco	
GESTORES	95	A	Continuamente. Evidências claras.
	5	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Pela tabela apresentada, observa-se que 100% dos docentes e 100% dos gestores consideraram os professores da instituição como criativos, considerando conceitos A e B. Com relação aos pais, o índice ficou em 89%, sendo que apenas 8% consideraram nunca ou ocasionalmente a criatividade estar presente no trabalho docente. Nessa categoria, 3% dos pais

não responderam a esse indicador, o que permanece sendo o total de representação do conjunto dos participantes.

No geral, 91,4% atribuíram conceito A e B, reconhecendo a presença de criatividade no corpo docente da EPSCJ em seus aspectos de planejamentos e práticas, conectando conteúdos com a vida, com os sentimentos e com os valores, numa busca por estratégias criativas para entusiasmar, inovar e promover uma aprendizagem autônoma, além da flexibilidade e abertura para aprender com os erros e buscar formação.

As respostas obtidas nos permitem reconhecer que a escola pesquisada possui as evidências necessárias para serem considerados professores criativos. De acordo com Torre (2012b, p. 116) “Se a criatividade é transformação inovadora, o docente criativo se caracteriza por transcender e transformar a realidade, o entorno para melhor”. Entendemos que o professor criativo é sensível e, por isso mesmo, consegue uma escuta que auxilia no desenvolvimento e na interação, ajudando o aluno a refletir e aprender, é capaz de despertar a curiosidade e a admiração dos seus alunos.

5.1.1.3 Espírito empreendedor

O parâmetro *espírito empreendedor* fecha o elo da categoria *potencial e recursos humanos* e, como tal, visa diagnosticar a existência de consciência e atitude em relação à direção e equipe docente, seu potencial criativo, sua capacidade de compreensão e ação como célula social geradora de transformação em professores e alunos, através de um espírito empreendedor.

O espírito empreendedor pode estar associado a olhar para as oportunidades com coragem para ousar, vontade de realizar e inovar. A esse respeito Suanno (2013, p. 198) aponta que “a capacidade empreendedora é percebida no sujeito que é capaz de identificar oportunidades e as aproveita, criando algo. Para empreender é preciso realizar, fazer, executar. Nesse sentido, é fundamental articular a teoria, prática e valores a fim de construir uma ação transformadora”.

Os indicadores referentes ao parâmetro *espírito empreendedor* estão expressos na tabela a seguir.

Tabela 4 - Espírito Empreendedor - Respostas por população (%)

ESPÍRITO EMPREENDEDOR			
PARTICIPANTES	RESPOSTAS (%) POR POPULAÇÃO	CONCEITO	VALORAÇÃO
DOCENTES	92	A	Continuamente. Evidências claras.
	7	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	
PAIS	58	A	Continuamente. Evidências claras.
	33	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	6	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	2	D	Nunca ou quase nunca.
	2	Em branco	
GESTORES	60	A	Continuamente. Evidências claras.
	40	B	Várias vezes ou ocasiões. Existem evidências.
	0	C	Às vezes ou ocasionalmente.
	0	D	Nunca ou quase nunca.
	0	Em branco	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2018).

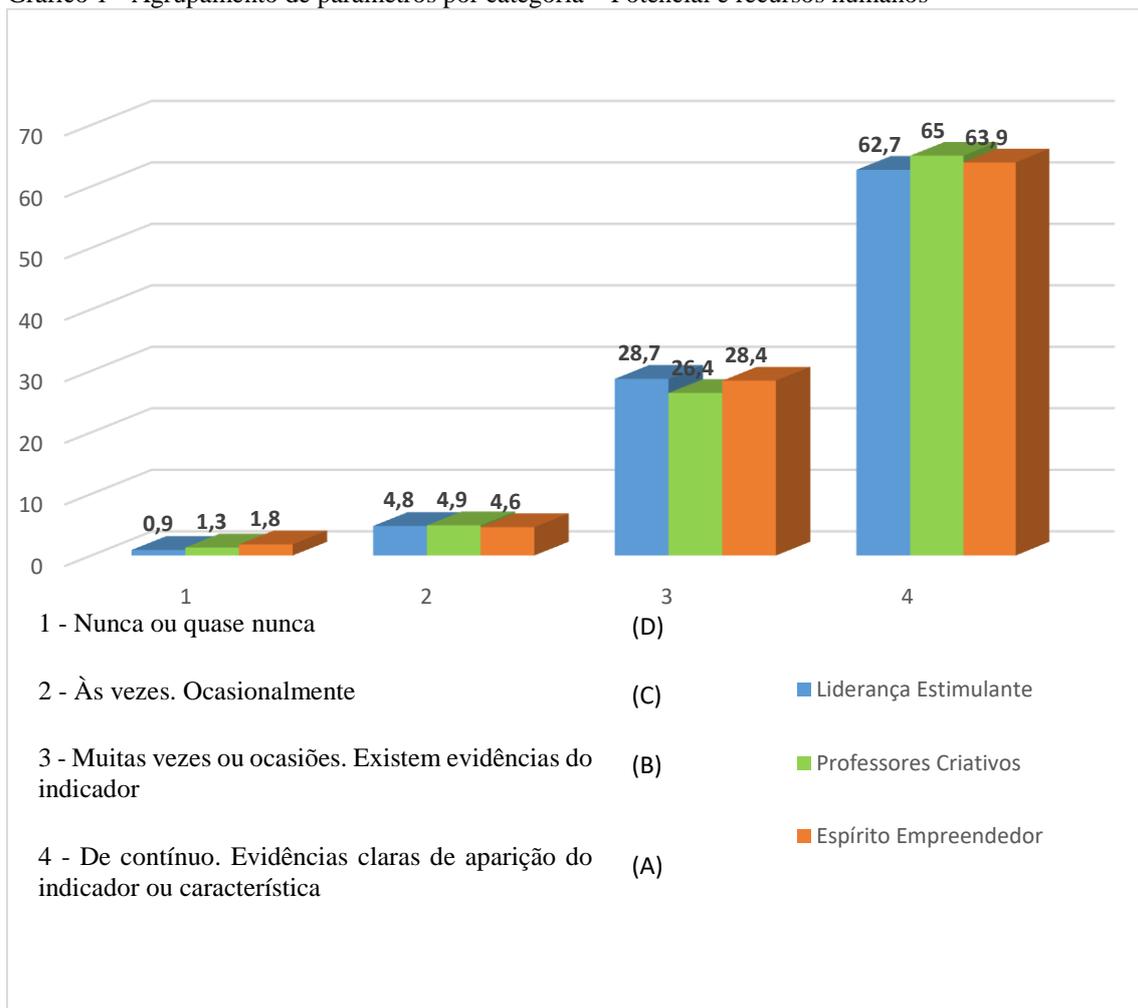
Os resultados mostraram uma semelhança com os demais indicadores, sendo avaliado em conceito A e B em 100% por professores e equipe gestora. Nas respostas dos pais, 91% acreditam que a escola possui esse espírito empreendedor. Mesmo contrapondo com 8% de avaliações em nunca ou ocasionalmente e 2% que não responderam a esses quesitos, esse foi o parâmetro melhor avaliado da categoria potencial e recursos humanos, com 92,3%.

Os dados revelaram que a intensidade das percepções dos sujeitos reconheceu o objeto analisado com valoração A e B, que retratam consideráveis presenças de evidências de criatividade, refletindo sua visão sobre o espírito empreendedor da equipe frente às mudanças, em sua capacidade de envolvimento e inovação, na capacidade refletir e superar conceitos e processos por outros.

Empreender está na base de uma formação integral do sujeito e seu desenvolvimento envolve habilidades como a autonomia, a liderança, a criatividade e a responsabilidade, tão fundamentais no contexto social contemporâneo (SUANNO, 2013). Uma pessoa com espírito empreendedor é uma pessoa diferenciada, se motiva a encontrar soluções criativas em situações adversas ou problemas reais. Uma equipe escolar com espírito empreendedor aproveita todas as oportunidades para investir em projetos.

Apresentamos no gráfico a seguir o resultado de toda a categoria *potencial e recursos humanos*, agrupando os sujeitos e os parâmetros.

Gráfico 1 - Agrupamento de parâmetros por categoria – Potencial e recursos humanos



Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

Pelo gráfico e tabelas apresentados, podemos observar que 92,3% dos participantes da pesquisa (pais de alunos, docentes e gestores) consideraram que há espírito empreendedor nas atividades da escola investigada, sendo esse o parâmetro melhor avaliado nessa categoria, vindo seguido dos outros dois indicadores: professor criativo e liderança estimulante e criativa, ambos com a mesma representatividade nos índices, 91,4%.

As pessoas que demonstram ter espírito empreendedor são aquelas que se orientam para a ação e que presenciando a evolução, conseguem lançar novos olhares para as demandas atuais.

A categoria *potencial e recursos humanos* tem como principal elemento o caráter de interdependência de seus elementos e o *espírito empreendedor* representa o ponto chave dessa interdependência. Desta forma, uma organização alcançará maior desenvolvimento quanto maior for o envolvimento entre seus membros, aspecto que colabora o desenvolvimento da identidade institucional, podendo chegar no mais alto grau de desenvolvimento como nos aponta Torre (2012b), caracterizando-se pela implicação e o compromisso de todos os membros

com a totalidade do sistema. O autor ainda explica que, circularmente, a criatividade das pessoas tem como efeito o desenvolvimento da organização e seu clima criativo estimula a aparição de pessoas criativas (TORRE, 2012b).

Com essa compreensão finalizamos o diagnóstico pela perspectiva do VADECRIE. Nossos passos trilham pelo cruzamento dessas informações com os demais dados levantados na narrativa dos sujeitos da pesquisa, advindas das entrevistas semiestruturadas e relatos pessoais, das informações coletadas nos documentos institucionais como Projeto Político Pedagógico, os relatórios dos projetos realizados pela escola e anotações de campo da pesquisadora.

5.1.2 O potencial e recursos humanos nas observações de campo, nas práticas docentes, nos documentos institucionais e nas narrativas dos sujeitos

Como potencial e recursos humanos, procuramos, de maneira ampla e mais complexa, estabelecer uma análise pela trama interdependente, interativa e inter-retroativa entre o todo e as partes e as partes e o todo (MORIN, 2001). No movimento de constituir as evidências dessa categoria: *potencial e recursos humanos* (o todo) nos sentidos percebidos pelos sujeitos, na tríade temática investigada: liderança estimulante, professor criativo e espírito empreendedor (as partes), partiremos de um quadro ilustrativo, no qual elegemos algumas passagens como evidências dessa tematização.

Quadro 10 - Quadro de análise temática das narrativas

INDICADORES	LIDERANÇA ESTIMULANTE E CRIATIVA
Metas compartilhadas:	[...]vem procurando realizar um trabalho onde a equipe tem voz e vez para ajudar com uma gestão democrática e participativa. A escola conta também com a participação dos pais que estão sempre prontos para ajudar no que é necessário e a Associação de Apoio que ajuda nas tomadas de decisões, primando por uma escola acolhedora, seguindo as políticas educacionais estaduais e federais e primando pelos valores essenciais aos educandos e educadores (PPP, 2018, p. 7).
Gestão democrática	A escola realiza o Conselho de Classe Participativo no final de cada bimestre [...]Professores, alunos e pais contribuem no debate e na tomada de decisões para a melhoria dos resultados do bimestre seguinte.
Autoanálise e avaliação	A auto avaliação é um instrumento que ajuda a escola a analisar seus afazeres pedagógicos e repensar um planejamento de ações que precisam melhorar. Pais, alunos e equipe pedagógica e administrativa fazem auto avaliações com críticas e sugestões de melhoria. Essa prática tem contribuído para o

<p>Adversidade como oportunidade</p> <p>Clima favorável</p> <p>Recursos humanos competentes e clima de trabalho cooperativo</p>	<p>amadurecimento da equipe e conseqüentemente mudança na postura e satisfação com o trabalho realizado. (PPP, 2018, p. 14).</p> <p>Chama a atenção a capacidade da escola se reinventar para superar suas dificuldades e limitações. Ex. 1 - Recreio rotativo – como o espaço no pátio e pequeno para atender a todos os alunos, há um rodízio, um dia o pátio é das meninas, e os meninos ficam nas salas de aulas, ouvindo música, usando jogos coletivos, etc. sob a supervisão de um colaborador da escola, normalmente as auxiliares de sala, as ajudantes da limpeza, pessoal da coordenação e secretaria. No outro dia o pátio é dos meninos e quem fica na com recreio na sala são as meninas. Ex. 2 – leitura compartilhada – para superar o problema da falta de livros literários para a faixa do sexto e sétimos anos, a saída encontrada foi buscar parceria com uma professora de uma escola particular e promover a interação através do empréstimo de livros literários que os alunos adquiriram e já tinham feita a leitura. (Notas de campo).</p> <p>Esse é meu primeiro ano na escola. Fui muito bem recebida, a equipe é muito boa, muito comprometida, o clima é ótimo. Aqui percebo que há mais interação. Vejo que não tem nenhuma individualidade...não tem. Se você buscar ajuda eles vão te ajudar. A equipe gestora é ótima, parceira em tudo que você propõe. (Entrevista prof. P2).</p> <p>[...] uma das coisas que sempre destaco aqui no nosso trabalho é o comprometimento da equipe. Eu tenho uma equipe que me ajuda muito. Eu...digo pra eles... a escola não é a direção...é uma equipe, então eu deixo cada um trabalhar, desenvolver seu trabalho, mas sei de tudo, todo mundo discute e socializa. Sou a primeira que chega e a última que saio, e vejo o trabalho de cada um. As coordenadoras, então... elas fazem um trabalho diferenciado, isso faz toda a diferença aqui dentro da escola e também a disponibilidade dos professores. Quando eu digo: vamos fazer diferente... todo mundo “veste a camisa”. Não tenho dificuldade de gerenciar tudo. Isso é que me ajuda muito e o resultado é esse aí que todo mundo sabe... e é todo mundo querendo uma vaga aqui. (Entrevista diretora).</p>
INDICADORES	PROFESSOR CRIATIVO
<p>Amplitude de consciência</p> <p>Sensibilidade</p> <p>Sentido</p>	<p>[...] tenho consciência dessa importância. Tenho consciência da minha importância na vida de cada aluno, então vc precisa...pra você despertar naquela criança a vontade de aprender e você pega uma sala de aula com “N” histórias. Cada um vai ter que saber lidar com tudo isso...com esses mundos diferentes... você tem que cumprir um planejamento, o tempo acaba sendo curto, aí volta. É aquele... mas você tem que trabalhar essa realidade. Se você for olhar para o problema você só vai viver ele. Então você tem que dar tudo de si, tentar buscar uma certa afetividade o aluno confiar em você é [...] trilhar por aí. Porque se o professor conquistar um pouquinho essa confiança do aluno, porque nós ainda somos, para a sociedade não, mas na vida do aluno você percebe que você ainda é importante para ele, então... tem um peso...então você tem que cativar esse aluno, ele confiar em você e [...] a partir daí você fazer um planejamento de acordo com a sua realidade de sala de aula, para atingir seus objetivos Mas não é fácil mas porém nós somos fundamentais. (Entrevista P2).</p> <p>Tem que ser nós professores, nós que temos que colocar esses alunos para trilhar assim no caminho em que eles possam sonhar, buscar. Eu acredito</p>

<p>Convicção: Acredita no que faz</p>	<p>nisso. Então o professor precisa ter essa consciência de que ele é muito importante nesse processo todinho. (Entrevista P2).</p>
<p>Respeito, escuta sensível</p> <p>Diálogo.</p> <p>Valorização, conexão</p>	<p>Eu gosto muito do que faço, é muito cansativo, mas eu me sinto amada aqui, muito cuidada por eles, essa turminha é especial, eu tenho muito afeto por eles, porque desde o início eles me receberam muito bem e sempre fazem com que eu me sinta a melhor pessoa do mundo. (Entrevista P1).</p> <p>Eu sempre... quando aquele conteúdo pede uma aula expositiva, na minha ideia, eu penso assim: vai ser uma aula dialogada. Dialogada, dinâmica, interativa... Só que é muito aluno na sala de aula, e às vezes você não pode ouvir todos ao mesmo tempo. Eles têm vontade de falar. Então eu pego..eu penso..oh, Senhor! Eu não posso frustrar! Mas não tem como por que trinta e oito e 39 alunos numa sala de aula como que você vai dar oportunidade a todos de falarem? Eles gostam de participar. Eu Acredito que quando eles participam, quando eles colocam... falam o que a ideia que eles têm do que está sendo colocado ali naquele dia... ou até coisas do mundo deles! Eles se sentem importantes, eles se sentem participativos ali na aula.</p> <p>Eles se sentem muito importantes, eu acho que é a escola que eles querem. Eles não querem ficar só ouvindo, eles querem participar. (Entrevista P2).</p> <p>[..]Eles estão sentadinhos, às vezes eles mesmos falam “nossa já acabou!” Quando eu dou espaço pra eles falarem, “nossa acabou!” e eu percebo que eles estavam gostando.” (Entrevista P2).</p>
<p>Surpreender</p>	<p>“ah... e tem o ‘lance’ das carteiras...(risos). Você já viu, né? (se referindo à pesquisadora)Você já viu o que ela faz com as carteiras... Achei muito legal que no primeiro dia de aula ela fez uma forma de labirinto e ela disse que era porque ficava melhor pra ela caminhar no meio da turma, esse dia foi o melhor pra mim... fiquei surpresa...achei muito massa esse jeito.” (A. A.).</p>
<p>Originalidade</p>	<p>Ah...eu invento...(risos) eu gosto de trabalhar em grupos, mas é difícil...pelo espaço e tempo...levar lá pra fora também não dá. Eles gostam da quadra, mas tem as aulas de educação física. Eu coloco em dupla com quem tá do lado, na maioria das vezes pra ajudar no tempo. No início eles falavam muito alto, mas você tem que ensinar que não precisa. Mas é incrível como um ajuda o outro. Às vezes, o que um sabe o outro não sabe e eles vão se ajudando. E o resultado é melhor. Outras vezes quando não dá pra formar grupos, mesmo assim eu mudo a disposição das carteiras em formatos diferenciados, em U, filas lado a lado, às vezes frente a frente, sem objetivo de trabalharem juntos, é individual, só jogo com a sensação do espaço. Só mesmo pra questão deles sentirem algo de diferente, eu falo assim: “gente, olha vamos organizar as carteiras assim, hoje...pra nos enxergarmos diferentes. E isso é legal.... Isso para ele, já é alguma coisa, já faz diferença. (Entrevista P2).</p>
<p>Sentipensamento</p>	<p>Mas eu espero que eles... espero melhorar alguma coisa na vida deles, porque quero que eles saibam. Eu sempre falo assim: Olha vocês estão aqui na escola, quando vocês saem daqui vocês pensem assim: o que eu aprendi hoje? O que eu melhorei hoje? O que que... que eu me tornei hoje, mais um pouquinho em que? Porque todos os dias que vocês vem pra escola, o português, Matemática, História e Geografia são cinco aulas vocês vão sair daqui melhores do que vocês chegaram. Eu sempre falo isso para eles. Aí</p>

<p>Conecta com a vida</p> <p>Valores transmitem valores</p>	<p>com o tempo eu percebo que eles já pensam um pouquinho sobre isso. (Entrevista P2).</p> <p>“eu valorizo muito essa questão da afetividade”</p> <p>“Que partindo que faz parte do contexto deles e eles entendem a função daquilo ali é muito mais significativo e aprendizagem acontece de uma forma muito mais pontual.” (Entrevista P1).</p> <p>“[...] ela realmente se importa com a gente, ela tem muito carinho e muito amor com a gente” (A. G.).</p> <p>“Eu acredito que eles aprendem melhor de forma mais lúdica”</p> <p>“A mistura de histórias que eles fizeram...foi maravilhoso porque eles gostam de criar, eles gostam de inventar, eles gostam muito disso então. São criativos” (Relato P2).</p> <p>[...] “você tem que cuidar do que é seu, porque é seu, mas você tem que cuidar do que é público porque é de todo mundo. Que mal tem pegar um lixo que não foi você que jogou?” (Aula 17/04/2017).</p> <p>[...] na entrada dos alunos, a professora sempre cumprimentando os que chegam, de modo muito particular cumprimentou um aluno com um sorriso largo e piscando um olho disse que: ah...gostei, deu certo? E o aluno com um sorriso largo respondeu que sim com um sinal de positivo com o polegar. Fiquei curiosa e mais tarde a professora relatou que o aluno vinha sempre com a roupa suja, até ela descobrir que era ele mesmo que tinha que lavar sua roupa e fazer a própria comida, então ela o chamou e ensinou como era pra ele lavar a camiseta pra ela ficar “limpinha mais fácil.” (Notas de campo).</p> <p>“o que eu mais gosto da aula de Português é quando a tia começa a falar um conteúdo vai mostrando que aquilo tá na vida da gente e ela vai falando coisas que acontece na vida dela, ela vai explicando de uma maneira forma muito legal e interativa”. (A. I.).</p> <p>Eu acho ela muito religiosa, porque ela sempre fala de Deus... essas coisas... ela também explica muito bem, como já falaram, ela é bonita, é super legal pra falar com a gente, ela não vem com grosseria que, né...eu não vou citar nomes de professores, mas acontece que. Sabe...é que tem uns...que já vem com grosseria quando a gente não entende ou ironia... essas coisas...e ela não é assim, ela explica bem e fala muito bem com a gente, por isso ela é bem legal.</p> <p>Às vezes ela vai falando do que já mudou na nossa turma e de como isso ajuda a melhorar, ela estimula a gente o tempo todo a pensar antes de falar, a saber ouvir para aprender mais, de que não devemos atrapalhar os outros, a aprender conversando, a questionar sempre e que não podemos ficar com dúvidas, que cada um tem que respeitar o outro, porque todo mundo gosta de ser respeitado...essas coisas.</p> <p>“É... nós até ganhamos no projeto que ela criou... da sala top. No primeiro bimestre, nossa sala que ganhou lembra? Foi legal...fomos a melhor sala em todos os critérios que ela colocou pra todas as turmas. Nós ganhamos e ela fez pra gente um recreio especial com lanche bacana refri e sorvete. A senhora participou, né tia? (se referindo à pesquisadora). Foi bem massa oh...(risos)” (A.L.)</p>
---	---

<p>Estímulo à criatividade</p> <p>Criatividade como valor</p> <p>Estimular sempre</p>	<p>“Mas assim... Eu sempre procuro trazer alguma coisinha, um recurso, uma música, um slide para tornar aquela aula um pouco mais atrativa para eles. Chamar atenção para prender um pouco atenção deles.” (Entrevista P1).</p> <p>“Porque às vezes quando você tá com a criança pequena você fala de assunto qualquer... e ele te questiona ‘por que isso? Por que aquilo?’ E quantas vezes que você fica ‘Poxa eu nunca parei para pensar nisso’. E aí quando eles vão ficando mais velhos parece que eles vão fazendo o que a gente fez, né? Perdendo a curiosidade, perdendo aquela vontade de entender o porquê das coisas, por vergonha de perguntar. E a escola não pode deixar essa sementinha morrer. (Entrevista P1).</p> <p>Eu penso assim isso a minha concepção é essa de que assim o meu papel é de provocar eu sempre falo para eles que eu não tô aqui para facilitar. Eu tô aqui para desafiar. E que assim, tem essa vontade, de que esse desejo de plantar essa Sementinha (Entrevista P1).</p> <p>“Primeiro, de tudo partindo dos questionamentos. Que eles depois tenham autonomia e continuem se questionando. Eu acho que o grande papel do professor é esse.” (Entrevista P1).</p>
<p>DESCRITORES</p>	<p>5. ESPÍRITO EMPREENDEDOR</p>
<p>5.1 Autoconfiança e independência</p> <p>Sentido de responsabilidade e de cumprimento</p> <p>Busca oportunidade e iniciativa</p>	<p>“Nessas salinhas de sexto ano, eu tenho uma preocupação muito grande, eles vêm de uma professora só, onde o tempo todo eles estão ali acolhidos por ela, não importa que lá também tenha disciplinas, Português, Geografia, História, mas eles ‘estão COM ela’, estão ali acolhidos e vem essa mudança toda, então eu acabo me preocupando em que eles se sintam bem, sintam esse mesmo apoio da minha parte. [...] então meu primeiro semestre foi basicamente em cima disso, muita orientação, fixei muito no “como” fazer. (Entrevista P2).</p> <p>Portanto, para que a escola cumpra sua função social são necessárias sempre ações que fortalece a equipe como: Integração e participação da comunidade escolar; comprometimento de todos os seguimentos da escola com a completa valorização do educando e do educador; formação continuada na área tecnológica promovendo a qualificação dos profissionais da educação; reforço escolar, material didático e outros que possam facilitar o trabalho do professor; recursos: humanos, pedagógicos e financeiros; cumprimento de regras de convivência em grupo; motivação para elevar autoestima da equipe, planejamento coletivo das ações a serem realizadas ou promovidas pela escola, participação dos pais nas reuniões e eventos escolares. (PPP, 2107, p. 11).</p> <p>[...] visto a importância do trabalho do professor, a equipe escolar busca cotidianamente maneiras de oferecer condições de trabalho e formação continuada para os professores, visando possibilidades do professor poder atuar de forma segura no processo ensino aprendizagem onde prepare o aluno para ser atuante e apto para a vida em sociedade trabalhando-os todas suas habilidades para desenvolver suas potencialidades. (PPP. 2017, p. 15).</p> <p>A escola estabelece parcerias com diferentes instituições para diversas ações: formação, reforço escolar, empréstimo de livros literários, entre outros.</p>

Persistência	<p>Como um recurso a mais na busca de melhoria de sua realidade. (Notas de campo)</p> <p>Agora diante do cenário da mudança de espaço físico, a equipe se diz motivada a chegar no novo ambiente, levando não apenas seus alunos e colaboradores, mas sua cultura escolar fecunda e articulada para poder incorporar-se ao grupo que lá está, de forma que só tenham a crescer juntos, num mútuo acolhimento. (Depoimento da coordenadora).</p>
--------------	---

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

Ao trazer para a análise esse quadro representativo das narrativas de campo e PPP da escola, foi possível verificar que alguns trechos caberiam em mais de uma classificação, mas optamos por apresentá-las vinculando a apenas um indicador, seguindo o que preceitua a análise de conteúdo.

Torre (2012b) afirma que a criatividade de uma escola depende da criatividade de seus indivíduos e, recursivamente, veremos que a criatividade destes têm como efeito o desenvolvimento organizacional e o clima criativo que, por sua vez, estimula a aparição de pessoas criativas, “portanto ela é causa e efeito ao mesmo tempo” (TORRE, 2012b, p. 66). Isso nos faz perceber um ponto interessante para estabelecermos os vínculos entre o espírito empreendedor e a liderança para a composição de perfis de pessoas criativas. A criatividade assim como os sujeitos são constituídos no processo discursivo, com investimento das pessoas no estilo de ser, na relação com o outro, nos modos de fazer e pensar, ou perceber a realidade. Dessa forma, os diversos perfis de pessoas criativas convergem em diferentes possibilidades de análise de seu potencial, porém a cultura de uma organização constitui-se e transforma-se pelas ações de seus membros.

Os dados da pesquisa através dos questionários indicaram profissionais com fortes indícios de criatividade e que puderam ser percebidos ou confirmados pela ressonância das próprias vozes e das vozes dos alunos. As narrativas apontaram tanto para as características individuais que compõem os perfis dos sujeitos, quanto para características da organização. Podemos perceber a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus enquanto um agrupamento colaborativo de pessoas, e que essa unidade de colaboração acontece no cenário pesquisado. O primeiro destaque a ser considerado foi a correspondência das ações coletivas da escola com seu documento norteador, o PPP. Esse aspecto pode ser constatado tanto nas falas, como nas ações de seus participantes.

A escola registra em seu documento que “valoriza e respeita as ideias dos alunos, estimulando a prática de falarem e ouvirem a ideia do outro, respeitando as opiniões e

contribuindo na aprendizagem”. E afirma valorizar os profissionais “para que estes sintam-se estimulados nos afazeres pedagógicos e procure fazer uma gestão democrática” (EPSCJ, 2018, p. 18). Elemento que pode ser percebido através dos relatos das professoras e confirmados nas observações em sala.

P1: Acredito muito na importância de saber provocar a atenção aluno e vejo que a questão do envolvimento deles é muito maior quando a discussão parte de uma coisa que eles compreendem o que e o pra que, é muito maior, vejo que as práticas que favorecem a aprendizagem são as que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, que estimulam a descoberta com autonomia, onde o professor instiga e desperta o desejo de saber mais sobre determinado assunto.

P2: Os alunos gostam de participar, de falar. E quando eles participam, interagem, quando eles colocam o que pensam... falam. Eles se sentem importantes, costumo respeitar a necessidade de eles trazerem até coisas do mundo deles!

A postura de diálogo, de se importar com os alunos, revelaram uma afetividade e sensibilidade no trato com o outro, aspectos que podem ser relacionados à liderança estimulante e criativa. Da mesma forma, o trabalho em conjunto exercido pela coordenação e direção, fortalece o espírito empreendedor, gerando uma cultura de acolhida, bem-estar e aprendizagem.

Ao se compreender esse sentido dialógico da produção de significados vai se tornando mais evidente as chamadas de Freire (2003) e Gadotti (2008) ao apontarem que a diversidade de vozes e fontes contribui para a promoção de aprendizagens. Mais vozes representam mais potenciais, diferenças nas possibilidades de construção mútua por meio do diálogo. Essa importância ficou evidenciada tanto na fala das professoras, como observada nos fragmentos acima, mas, especialmente, registradas nas percepções dos alunos.

Outro aspecto que nos chamou à atenção desde as primeiras conversas com os alunos em campo foi o prazer que demonstravam em fazer parte daquela escola. Na fala dos alunos, atribuímos a recorrência aos pronomes possessivos como referência de envolvimento afetivo, pois sempre que se referiam a “minha escola” ou “nossa escola”, normalmente vinha seguido de alguma observação de valor positivo, marcando o aspecto diferenciado no seu entendimento, como no exemplificado por G.V do 5º ano: “[...] *nossa escola é a melhor, porque aqui o ensino é diferenciado, as professoras são as melhores, olha a tia P1, o ‘aprendizado’ que ela traz é legal, ela diverte mais a aula, qualquer coisa que acontece ela compartilha com a gente*”.

Ainda nas entrevistas dos alunos, foi possível observar que eles se sentem bem em saber que seus professores se importam de verdade com eles, sentem confiança e empatia, o que gera uma convivência colaborativa e amorosa, porque sentem que são importantes, a exemplo da fala da aluna A.G. do 6º ano “[...] *ela (se referindo a P2) realmente se importa com a gente, ela*

tem muito carinho e muito amor com a gente, quando tem alguém que não tá bem, ela é uma das poucas (professoras) que vê e vai lá saber o que tem a pessoa”. Aspecto que é estendido à escola, como nessa fala de A.L 5º ano: “O que eu gosto mais daqui é porque aqui as crianças têm uma importância na vida da escola. Nos projetos que a escola realiza, também podemos propor ideias pra escola”.

Esses aspectos denotam o clima favorável da sala de aula e da escola no todo, enquanto espaço de ensino, espaço que oportuniza, na percepção das alunas, um ambiente de aprendizagem afetivo e motivador. É preciso, pois, assumir o desafio de ressignificar a relação com o aluno, ‘o *Outro*’, que na tradição escolar, acaba sendo negligenciado em suas outras dimensões (PINHO; VIEIRA, 2014).

Outro aspecto importante na linha da motivação e do despertar da curiosidade dos alunos está o caráter do lúdico e das indagações como estratégias para um ambiente estimulante, elementos capazes de desenvolverem um clima criativo que é o “húmus” que nutre e possibilita o desenvolvimento da criatividade. Nesse aspecto, ambas as professoras declararam um trabalho voltado ao questionamento, a alimentar a curiosidade, proporcionando um ambiente de livre expressão e ausência de medos.

P1: Então, eu penso e quero que a partir dos meus questionamentos eles construíram esse hábito de se perguntar porque aí eu acho que quando eles incorporam essa vontade de descobrir as coisas mesmo que depois eu não esteja mais juntos, mas isso aí eles vão carregar entendeu? Eu penso assim. Essa é a minha concepção, de que assim o meu papel é de provocar. Eu sempre falo para eles que não estou aqui para facilitar. Eu estou aqui para desafiar. E tenho essa vontade, esse desejo de plantar essa sementinha.

P2: Eu estou sempre incentivando eles a buscar, a questionar, escuto muito eles, valorizo muito a participação de todos, sempre relacionando com as coisas da vida pra eles também entenderem e buscarem por si.
[...]porque eles gostam de criar, eles gostam de inventar, eles gostam muito disso então. São criativos

Outro aspecto evidenciado nas falas dos alunos, tanto no quinto ano como no sexto ano, relaciona-se ao maior envolvimento nas aulas por serem divertidas, dinâmicas e interativas.

Ela vai explicando e dando exemplos, outras vezes ela vai usando a gente como exemplo, ou vai fazendo pergunta de como aquilo está presente na vida da gente, na cidade, nas coisas que a gente tem em casa... essas coisas...ela pergunta coisas o tempo todo. (A.G. 6º ano)

É verdade. Sem contar que ela é uma excelente professora, uma das que mais interage com a gente, porque ela faz brincadeira com nós sobre o tema que a gente está estudando, ela é muito divertida. (A.L. 6º ano).

Como eu falei ela é mais liberal, ela faz as regras com a gente e a professora procura ao máximo ajudar o aluno, faz brincadeira e a gente aprende brincando, adoro as competições de grupo (A. N. 5º ano).

Tem as apresentações que ela faz, tem as competições e tem as brincadeiras e a aula de informática e traz coisas pra ajudar os alunos entenderem melhor os assuntos, ela ensina de modo divertido (A.G.5º ano).

A motivação despertada pelo lúdico pode ser observada como estratégias recorrentes das duas professoras. Em vários autores vemos a confirmação de que a educação precisa resgatar a vida nos espaços educacionais, (MORAES, 2008b, 2015; MORAES; TORRE, 2005) e isso implica alterar a rotina tão habitual, pelas surpresas das possibilidades que os jogos, as brincadeiras, as experiências podem trazer, considerando o *homo ludens*, também como parte desse ser.

Os indícios de postura de liderança estimulante e criativa das professoras puderam ser constatados tanto nas observações em sala de aula, como na autopercepção das professoras e nos relatos dos alunos. Aspecto que se confirmou pela participação ativa dos alunos nas aulas.

De modo geral, a equipe de ensino investigada demonstrou ter consciência do papel relevante da criatividade na escola e uma liderança comprometida, compartilhada e motivadora. Pode-se dizer que se apresentou bastante envolvida no desenvolvimento da escola, mesmo contra todas as adversidades. Confiança e abertura também foram aspectos identificadas na construção do clima favorável à criatividade, assim como o jogo e o humor (TORRE, 2008).

Torre (2008, p. 68) continua afirmando que “uma organização criativa gera um clima de bem-estar, de satisfação, porque é esse clima o que produz uma maior implicação”, e que favorece o engajamento e colaboração entre a equipe gestora, os docentes os alunos e suas famílias. Favorece o crescimento coletivo e o fortalecimento dos projetos e as estratégias criativas de ensino. Essa percepção é verbalizada pelos alunos, nas reflexões das próprias professoras sobre o seu fazer, aspectos que se entrecruzam e revelam a satisfação com a escola.

[...] porque ela tem um ensino diferente e é especial. Eu pessoalmente acho que os projetos dela são muito comunicativos com a comunidade, especialmente com o pessoal da escola. Eu gosto dela porque têm professores formados que nos ensinam e cada dia eu percebo que vou evoluindo na minha escola. (A.I.D. 6º ano).

Na entrevista do quinto ano, em 2016, quando perguntados sobre projetos interessantes desenvolvidos pela escola, o destaque dado foi a um projeto ocorrido no ano anterior. O relato marcante foi o motivador para que buscássemos mais informações e registros sobre o mesmo, acabando por incluí-lo como elemento de análise como projeto criativo e observado pela perspectiva do letramento na próxima seção.

Do quadro 9, apresentado anteriormente, a maioria das unidades de registros trazidos das narrativas dizem respeito aos indicadores de professor criativo tais como: amplitude de consciência, sensibilidade, sentido, convicção, acredita no que faz, respeito, escuta sensível, diálogo, valorização, conexão, atitude que incita, provocando o pensar e o fazer, o surpreender e impactar, a originalidade e o sentipensamento. E ainda, estímulo à criatividade e criatividade como valor, conforme VADECRIE.

Quando questionamos os alunos do 6º ano sobre as impressões sobre seus professores, sobre a passagem de uma professora regente para dez especialistas, teceram vários elogios, principalmente, à professora P2, destacando suas características pessoais e profissionais, demonstrando um reconhecimento do esforço da professora para que eles aprendam mais e melhor. Apontaram que, embora um dos principais traços da professora seja a ‘exigência’, eles explicaram que isso não a tornava uma pessoa ‘chata’, conforme a fala da aluna S.R. “A professora P2, ela é uma pessoa exigente, rígida, mas isso não torna ela uma pessoa chata”, e o aluno P. H. complementa:

[...] só que alguns alunos, assim como eu...(risos) achei que no começo ela ia ser aquela professora chata, que só sabe dar bronca, que é bravona, mas depois que ela foi... que a gente foi tendo mais aula, a maioria passou a gostar muito mais dela que dos outros professores.

Como a entrevista foi coletiva, os alunos interagiam entre si, concordando com as falas dos colegas ou discordando e intervindo, como o caso da interferência da aluna G.V.,

[...] mas isso (se referindo ao termo bravona) porque ela põe quente mesmo pra todo mundo aprender e tem sempre aqueles que não querem... mas a bronca dela não é com a falta de respeito, ela tem muito respeito com todo mundo e ensina que a gente aprende melhor se todo mundo se respeitar, essa é a regra, ela fala. E ela cobra.

Os valores transmitidos pela professora não se limitam às palavras e os alunos reconheceram como afetividade e valorização deles como pessoas, conforme exemplos já citados anteriormente. E destacaram que *“têm que estar comportados pra ela fazer as brincadeiras, sem respeito, sem brincadeira e aí a gente acaba se envolvendo mais na aula”*. Sobre o modo de ser da professora P2 ela mesma relata:

Eu quero deixar claro para eles que eles são importantes para mim. Estou sempre atenta a eles. Nas pequenas ações você mostra isso. Você não veio a aula ontem, João? O que aconteceu? Não pode... falta não...só se tiver alguma motivo sério, mas senão, não pode faltar. Poxa... estou te esperando aqui. Isso aqui é importante!

Gosto demais do lúdico, mas a organização da sala... é tudo na base do respeito...É tudo certinho, é tudo cobrado, eu procuro ser justa. Eu deixo claro pra todo mundo pra ninguém se sentir injustiçado. Então é esse cuidado tá? Nessa relação comigo eu cobro muito deles. Cobro, isso aí é fato. Mas eles percebem que a minha cobrança é cuidado.

[...] eu queria ter mais tempo para passar mais aos alunos. Eu tenha essa vontade, não só chegar e dar o conteúdo pelo conteúdo. Porque às vezes eles não têm isso em casa, pela falta de tempo do pai da mãe. Eu tenho um aluno aqui que vê a mãe só à noite. Só a noite. Eu tenho um aluno de dez que faz o próprio almoço. Às vezes eu chamo ele particular por que aquele uniforme tá sujinho, aí eu falo: ‘é você que lava seu uniforme?’ Ele diz, que é. ‘Então deixa eu te ensinar como você vai fazer’. Em particular ensino como ele vai lavar aquele uniforme, para ficar limpinho. Aí no outro dia você fica tão feliz, você vê ele, eu tenho especificamente quatro alunos, quando eles veem com o uniforme limpinho, eles fazem questão de passar perto de mim, você capta no olhar a mensagem, e eu elogio sempre! Como foi o caso naquele dia. (se referindo ao fato presenciado pela pesquisadora).

Essas evidências no tocante a postura transdisciplinar da professora, além dos conteúdos curriculares são fortes características de ambas professoras participantes da pesquisa. Em geral, observamos ao longo do período da pesquisa empírica que a escola, inserida em novos contextos, confrontava-se com inúmeros desafios para os quais não tinha as respostas. Ao mesmo tempo que apresentavam um certo aprisionamento burocrático, procuram romper com esses ‘muros’ e trilhar, mesmo que solitários, por ‘bifurcações’ que os levam a caminhos alternativos (TORRE, 2009).

No último fragmento da fala da professora P1, percebemos um exemplo sensível de sua opção, mesmo com as adversidades impostas por um currículo tradicional, a educação para toda a vida, aquela que trabalha a partir de dentro, da capacidade e o reconhecimento mais que o conhecimento (TORRE, 2012).

Foi possível perceber que as professoras procuravam aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos, buscando inserir, mesmo que muitas vezes apenas em eventos de oralidade, a temática do cotidiano como um caminho possível para aliar os saberes formais na tentativa de impulsionar a aprendizagem, assim como os desafios, os questionamentos, as provocações para se pensar sobre as coisas da vida.

5.2 Eixo 2: Práticas integradoras e os eventos de letramento na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus

No eixo anterior, foram analisados os indícios de criatividade da Escola investigada à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa e o resultado diagnóstico mostrou que a EPSCJ possui evidências possíveis para caracterizá-la como criativa na *categoria potencial e recursos humanos*. As análises indicaram uma equipe comprometida que

compartilha desejos e metas de desenvolver um ambiente que estimule as crianças em processos dinâmicos e criativos através do lúdico, dos questionamentos e da inserção da temática do cotidiano. Conforme salienta Moraes (2015, p.160), trabalhar com base em uma “racionalidade aberta, como a desejada por Morin, uma racionalidade que acolha as intuições e emergências”, podem favorecer os processos didáticos e ajudar na reintegração do sujeito, no caso o aluno, como co-partícipe do processo educacional. Podemos relacionar as ações das professoras ao que Moraes (2015, p. 160) coloca em destaque: “ uma postura que “valoriza o conhecimento científico em diálogo com a sabedoria humana e com as histórias de vida de cada ser aprendente”.

No ponto central das narrativas que corroboraram com as avaliações dos questionários esteve os fortes vínculos criados entre professoras e alunos, capazes de cultivar um clima de satisfação e bem-estar mais favorável ao envolvimento do aluno com o aprendizado, potencializado pela variedade de estratégias docentes e com o trabalho constante com projetos.

Portanto, interessa-nos nesse segundo eixo, de modo especial, analisar a relação de interação entre o sujeito/professor, o sujeito/aluno e as práticas de letramento circunscritas às aulas de Língua Portuguesa de uma turma que vivencia um tempo/espaço importante, a passagem do quinto para o sexto ano. Nessa direção, nos alerta Castanheira (2010, p. 41)

Examinar as especificidades de como os participantes organizam a vida de sua sala de aula pode oferecer elementos para melhor compreensão das consequências dessa organização para os envolvidos na situação. É necessário examinar, por exemplo, como os alunos são posicionados e se posicionam em relação aos objetos de estudo, à professora e aos seus colegas de sala, por que e como se pede a eles que leiam, para que se possa compreender como as possibilidades de aprendizagem são estabelecidas em sala de aula, ou seja, que implicações diferentes possibilidades teriam para aquilo que os alunos teriam que aprender na escola.

Algumas perguntas guiaram nossa análise: Quais percepções são evidenciadas nas práticas pedagógicas da escola pesquisada, em especial as práticas de letramento? Como as interações em sala de aula são organizadas nos diferentes momentos que compõem a transição 5º e 6º ano? Como as professoras pesquisadas no 5º e no 6º ano concebem e organizam seu trabalho com leitura e escrita nas aulas e nos projetos?

Esta seção está estruturada em três blocos que objetivam dar visibilidade ao papel da interação nas práticas de letramento da turma 06⁴⁸, levando em consideração os aspectos de interdependência e recursividade dos processos. No primeiro bloco, apresentamos um panorama das percepções que norteiam a escola e as professoras no trabalho com leitura e

⁴⁸ Nome dado a turma pesquisada.

escrita que emergiram dos dados das narrativas e nas análises documentais. Também apresentamos os principais projetos desenvolvidos pela escola. No segundo bloco, é analisado os eventos de letramento selecionados no cotidiano das aulas gravadas na turma de quinto ano conduzidas pela professora P1, e nas ações recortadas de projetos, a partir da dimensão subjetiva das relações. E no terceiro, passamos às análises das práticas de letramento da turma 06, no sexto ano, também nas aulas de Língua Portuguesa ministradas por P2.

5.2.1 Concepções e práticas de letramento na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus

Com 63 anos desde sua fundação, a Escola Paroquial, como é chamada, mesmo pelo longo período que se manteve conveniada à igreja católica, teve sempre à frente de seus processos pessoas leigas⁴⁹, na sua maioria concursadas, e as demais, servidores contratados. Nessa parceria a única prerrogativa da igreja era no caráter de liberdade para indicação da diretoria. A escola desenvolve uma prática pedagógica voltada para atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, conforme documenta em seu PPP. É também no documento que anuncia a adoção de perspectivas teóricas diversas, porém sem deixá-las explícitas, procurando desenvolver seus afazeres pedagógicos e administrativos com base nos valores essenciais para a vida que são: **respeito, afetividade, solidariedade e empatia**.

Conforme registrado em seu projeto político pedagógico e constatado no acompanhamento in loco, o processo de construção da proposta registrada no documento é, de fato, elaborado coletivamente. Pais, alunos, equipe pedagógica e administrativa fazem anualmente o processo de avaliação externa e autoavaliações como recurso que a escola dispõe para analisar seu fazer e repensar um planejamento de ações que precisam melhorar. Essa prática tem contribuído para o amadurecimento da equipe e conseqüentemente a mudança na postura e satisfação com o trabalho realizado. A partir da autoavaliação são organizados os itens que precisam ser melhorados em cada dimensão, através de um plano de ação. Os conselhos de classe e os planejamentos pedagógicos também são momentos de análise dos resultados da aprendizagem e das avaliações e, a partir delas, são planejadas ou revisadas, ações de melhoria com todos os aspectos envolvidos no processo, revelando uma postura de abertura e flexibilidade, visando garantir uma gestão democrática e uma educação de qualidade.

Ao consideramos o plano de ação vigente na versão 2016 do PPP foi possível evidenciar uma concepção de letramento pautado mais fortemente na capacidade individual de

⁴⁹ Termo utilizado na Igreja Católica para se referir às pessoas cristãs que trabalham vinculadas a obras religiosas, mas não fazem parte do clero.

aprendizagem de leitura e escrita, portanto letramento autônomo, quando no plano de ação destaca o seu maior foco centrado em garantir uma leitura fluente, interpretação e produções textuais com coerência. No entanto, esse mesmo aspecto fez parte dos itens a serem melhorados no relatório de autoavaliação docente, registrado na revisão das ações para PPP 2017, no qual pontuava-se a necessidade de um trabalho mais focado no letramento como prática social e no uso dos gêneros em “situação de interação nos distintos modo de uso social” (EPSCJ, 2017 p. 18), o que explica, ao confrontar com a realidade observada, ora práticas enquadradas no modelo autônomo, ora dentro da dinâmica das práticas sociais (STREET, 1995). Mesmo assim, esse elemento pode ser considerado como indicador da postura reflexiva da escola e suas ações docentes ao empreender esforços nessa direção.

Com relação a parceria família e escola, pela análise dos documentos da escola, podemos inferir que esse é um aspecto importante para a escola, que busca por meio de reuniões e projetos envolver a participação da família na vida escolar dos filhos.

No período da coleta de dados, acompanhamos três reuniões de conselho de classe participativo, contando com presença representativa dos pais, reuniões bimestrais para entrega de resultados. Os demais momentos especiais dos pais na escola, foram evidenciados pelos portfólios de registros do projeto, documento anexo ao PPP da escola. Esses momentos especiais são as datas comemorativas e as ações do projeto “Pais na escola”, realizado para favorecer a interação e o envolvimento dos pais no cotidiano escolar. Momentos nos quais são realizadas palestras para a comunidade escolar com temas importantes, rodas de conversa com alunos, pais e professores em sala de aula, na última sexta-feira de cada mês, e nos momentos de eventos escolares.

Além das observações em sala de aula, os momentos de formação docente estiveram no foco de nossa participação. Eles aconteciam com mais ênfase no momento do planejamento coletivo, uma vez por mês, com o acompanhamento da equipe de coordenação e orientação, através de estudos, reflexões dos conteúdos e na busca de informações sobre assuntos que são demandas na prática de ensino. Esses encontros foram mais frequentes em 2016.

Em 2017, houveram mudanças no horário de livre docência fora da escola, aspecto que tornou os encontros menos constantes, a partir do segundo semestre, momento que coincide com os inconvenientes gerados pela divulgação do fechamento da escola. Fora a formação proporcionada pela própria escola, aconteciam também as oferecidas pela SEDUC, através da Diretoria Regional de Ensino.

As preocupações com a formação e algumas dificuldades percebidas pela equipe foram explicitadas no documento do PPP (EPSCJ, 2017, p. 15-16) uma delas foi a percepção de que

ainda há uma fragmentação do trabalho pedagógico, assumindo que alguns docentes *não dominam teorias pedagógicas recentes, o que acaba ocasionando uma prática tradicional*. Esses dados também foram coletados pela escola por meio de seu processo de autoavaliação. Apesar das dificuldades citadas, foi possível perceber um engajamento da equipe tanto na busca da superação das dificuldades, como busca pela melhoria da qualidade, através da avaliação contínua, aspecto que demonstra um pensar sobre as demandas e favorece o caminho para superação.

Com relação à concepção de educação, o documento afirma que

Todo fazer Pedagógico da escola é voltado para o aprendizado contextualizado e significativo para o aluno para que este esteja inserido verdadeiramente no processo ensino aprendizagem como participante em sua formação do dia a dia (EESCJ, 2017, p. 37).

Ademais, conforme registrado no documento, a escola é consciente de seu importante papel frente aos desafios a serem enfrentados na contemporaneidade, sejam as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico, sejam os problemas das múltiplas ordens, social, ambiental, econômico. Enfrentamento que “depende muito da educação e a capacidade de iniciativa das pessoas que fazem parte do processo educativo” (EESCJ, 2017, p. 16).

Conforme observações feitas ao longo de quase dois anos na instituição, foi possível constatar uma aproximação entre o discurso firmado no projeto político pedagógico da escola e suas ações efetivas, como exemplo podemos citar o planejamento coletivo das ações nas quais todos têm a oportunidade de opinar e decidirem coletivamente quais as melhores ações que a escola deve realizar. O que vem reafirmar a postura de abertura e gestão democrática evidenciado pela análise dos questionários na etapa anterior. Essa postura favorece um trabalho articulado de toda a equipe e corrobora com os bons resultados que a escola tem apresentado.

No IDEB, a escola apresenta índices relevantes, levando em conta a meta estabelecida pelo MEC, que seria de 5.7 para 2011, superada pela escola ainda em 2009, alcançando o índice de 5.8. Em 2013 e 2015, consecutivamente, a escola atingiu 7,0, aumentando para 7,5 na última avaliação em 2017. Esse resultado foi atribuído, pela equipe escolar, “ao trabalho pautado na coletividade, na responsabilidade, na aprendizagem como valor para a vida” (EESCJ, 2018, p. 58).

Além da análise do PPP, da observação geral da escola, registradas em notas de campo, das observações e transcrições das aulas ministradas no 5º e 6º ano da turma pesquisada, da primeira entrevista semiestruturada respaldada pelos objetivos da pesquisa, foi realizada uma

segunda entrevista com os docentes, na perspectiva que Magalhães (2012, p. 169) chamou de “entrevista etnográfica”, cujo propósito, segundo a autora, é conferir validade aos dados, ao criar oportunidade para o relatos de experiências de letramento que leve o pesquisador a obter, através das narrativas, dados significativos para o conhecimento dos docentes participantes da pesquisa, seus valores culturais e éticos, suas crenças, oportunizando-lhes momentos de autorreflexão.

Assim, corroboramos com o pensamento de Cunha (2008) em acreditar que a pesquisa pode promover uma intervenção que valorize a prática pedagógica criativa do professor na medida que a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a formação. Isso porque o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo, o que recursivamente produzirá um efeito sobre sua ação, com base em seu processo autoeco-organizador. A exemplo do evento compartilhado pela colaboradora P1 com a memória de uma experiência significativa da qual trazemos apenas o fragmento de reflexão sobre a ação solicitada como atividade do encontro de formação realizado em 20/08/2016.

Confesso que ao analisar o momento vivido, vejo que mesmo tentando ter uma postura menos centralizadora, acreditando que as crianças aprendem umas com as outras e que no meio do barulho e do movimento também se aprende, em alguns momentos ainda me mostrei incomodada com a presença de crianças em pé, com o barulho que as vezes faziam. Vejo agora, que as coisas poderiam ter ocorrido de forma mais leve se eu tivesse assumido uma postura menos preocupada com a “ordem”. Desvencilhar-se dessas ‘amarras’ não é uma tarefa fácil... Contudo observo que vivemos uma ótima experiência que promoveu a ampliação de conhecimento dos alunos, sensibilização e reflexão em torno do valor da caridade, desenvolvimento do potencial criador por meio da produção de um desenho a partir de tema específico e etc. As expressões, comportamento e comentários dos alunos demonstravam que a aula além de promover o que foi acima citado, foi um momento prazeroso e significativo. ‘Tia, essa aula de arte foi a melhor de todas, foi melhor até do que pintar com tinta!’ Falas como essa me levam a confirmar que é possível construir conhecimento de forma prazerosa, que mediar é possível, exigindo planejamento sistemático, que descentralizar pode tornar o processo mais agradável e menos cansativo para eles e para mim. (Professora P1).

Como ‘seres do nosso tempo’, revelamos em nossas ações e palavras os aspectos que nos constituem. A maior parte dos educadores de hoje ainda espelha uma escolarização tradicional, na qual foi formada. Muitos vivenciaram essa educação muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser ‘autor de mudanças’ exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades, partindo da tomada de consciência sobre a mudança nas concepções do que é ensinar e do que é aprender. Essa aparente mudança traz em si um grande passo para a superação e reconstrução conceitual, provocando novas possibilidades, ressignificações e reorganizações; promovendo um novo olhar e, conseqüentemente, resultando uma nova atitude

dentro da sala de aula. Moraes (2008b) enfatiza que esta reforma do ensino e do pensamento, conforme assevera Morin (2002), constituem um empreendimento histórico que deve originar-se a partir dos próprios educadores e não exteriormente.

As professoras e os alunos, em seus depoimentos, referiram-se a momentos de vivências acadêmicas que extrapolavam a perspectiva de papéis, tempos e espaços tradicionais de ensinar e aprender. Para elas, quando se amplia a possibilidade de relacionar, de trazer a realidade do aluno para mais perto da aula formal, estimulando a curiosidade e os questionamentos, buscando envolvimento e vínculos, a aprendizagem passa a ter muito mais significado. Ao considerar essas posturas docentes, mesmo que intuitivamente, as professoras faziam algumas rupturas com as práticas tradicionais, o que satisfizeram aos estudantes, incluindo, nesta condição, a dimensão do prazer e da sensibilidade. À primeira vista, tendências teóricas que revalorizam as dimensões não cognitivas aparecem nas práticas timidamente, porém respaldadas numa postura transdisciplinar, valorização que se contrapõe à dimensão imposta pelo paradigma da ciência moderna.

Frente aos desafios que se apresentam à docência hoje, a reintrodução do sujeito cognoscente nos parece ser o que move as lentes para enxergar igualmente os papéis dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem na escola: o professor e o aluno. Aqui resgatamos a afirmação de Navas (2010), já exposta anteriormente, para confirmar que a aprendizagem não se realiza no cérebro, mas na pessoa inteira, em todas as suas dimensões e inter-relações, de forma que o aluno deixa de ser mero expectador, passivo de um saber que lhe é transmitido pelo professor e passa a ocupar seu lugar como autor de sua história e coautor de histórias de aprendizagens em sala de aula. Nessa nova lógica, o saber não se transmite, se constrói em processos de intersubjetividades, constituindo um processo individual e coletivo de investigação, tirando o peso valorativo da mera memorização de conhecimentos e permitindo que os alunos dialoguem com o conhecimento.

As duas docentes entrevistadas afirmaram gostar do que fazem e justificaram sua escolha profissional por esta perspectiva, tendo ambas iniciado na docência antes mesmo de sistematizarem seus conhecimentos teóricos. Assim, a experiência prática precedeu a teórica, e, só após anos de trabalho como docente é que os saberes da academia foram fazer parte de suas vidas. É salutar observar os muitos momentos nos quais foram possíveis observar que a curva da trajetória de ambas professoras se tocava, mesmo considerando a diferença de idade e de tempo de trabalho no *locus* pesquisado.

P1: Na verdade, a minha relação com a pedagogia começou bem antes da “pressão” do vestibular, pois naquela época tínhamos que decidir, ao concluir o Ensino Fundamental, se cursaríamos magistério, contabilidade ou colegial, fato que já pré-indicava o caminho que seguiríamos. A paixão por crianças, pela vivência na escola e também a possibilidade de conseguir emprego de forma mais rápida foram alguns dos motivos que me levaram a escolher o magistério [...].

Durante os anos que trabalhei naquela escola **vivenciei, sem ainda saber que existiam estudos nessa área, uma imersão no universo da afetividade.** (grifo nosso).

P2: Ao terminar o ensino médio não foi possível fazer um curso superior, pois para isso teria que morar numa cidade a 1200 quilômetros de Araguaína e meus pais não tinham condições financeiras. Por isso fui trabalhar e parei de estudar. Casei, tive duas filhas e o que surgia como oportunidade eu aceitava. Trabalhei em casa veterinária, imobiliárias.

Em sala de aula iniciei por acaso. Substituindo uma professora e gostaram do meu trabalho e fui ficando. Depois, resolvi fazer Faculdade de Letras, mais tarde, muito tempo mais tarde, acho que oito anos, fiz pós-graduação em psicopedagogia. Trabalho há muito tempo, tanto na escola pública quanto na particular, onde hoje, eu faço parte da coordenação.

Ser professora para mim é ter a capacidade de aprender sempre, é ser persistente e comprometida diante dos conflitos diários de uma sala de aula. **E nesta relação aluno professor**, faz-se necessário perceber no aluno um ser com experiências e importar com elas. Surge assim a **afetividade**, ingrediente indispensável em qualquer relacionamento, pois é através desse relacionamento que seremos respeitados. (grifo nosso).

A matriz que as professoras têm da docência tem raízes históricas e sociais, assentadas na construção das relações pelo viés da afetividade. Nesta condição emerge muito da construção do ensino que realizam nas suas práticas e na interação em sala de aula. Para a complexidade, toda ação é uma ação ecologizada (MORIN, 1995; MORAES 2008), pois está sujeita a entrar no jogo das interações que se apresentam a partir dela. Essa perspectiva, por si só já exige uma reconfiguração epistemológica, cujo conceito de conhecimento passa a ser compreendido sob outras bases, afastando-se do caráter fragmentado e prescritivo da ciência moderna. Um pensar que favoreça o questionamento e a revisão constantes de nossas concepções e crenças, que valorize as diferentes dimensões humanas, capaz de apreender o mundo em sua totalidade e, ao mesmo tempo, manter-se eternamente aberto ao que está por vir (MORIN, 2002).

Estiveram presentes nas falas das professoras uma consciência que emerge e se efetiva em seus relatos de experiências, apresentando-se no entendimento e na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, na crença de que *nesta relação aluno professor, faz-se necessário perceber no aluno um ser com experiências* (P2).

[...] têm alguns (referindo aos professores de modo geral) que parece que tem medo de fugir um pouco ali daquela rotina, sabe? Daquilo que tá [sic] programado. Tem aquela ansiedade: vão me cobrar... o aluno tem que saber... ou ainda “será que vão achar que tô [sic] fugindo dos conteúdos?”

Como se pode perceber na fala da professora, muitas são as razões que podem levar os docentes a se afastarem da ideia de um trabalho que considere as experiências desse ser aluno. Isso exige uma postura de abertura e empatia e diálogo, de tirar de si e do aluno ‘o medo de errar’, ou medo de perder seu ‘poder’. Assim, consideramos que o professor que conseguir praticar a empatia e estabelecer o diálogo terá mais acesso a perceber os obstáculos à sua aprendizagem, melhorando o “clima” da sala de aula (MORAES; TORRE, 2004).

O ideal, mesmo que nem sempre fácil, como mencionado pela professora, é o que desejamos e o que urge na contemporaneidade: um processo de ensino e aprendizagem mais integrado. E o porquê, a própria professora P1 responde: porque o real é integrado, porque “um conteúdo tem relação com outro conteúdo, porque na vida tudo tem a ver com tudo, tudo se relaciona”. Somos partes de um todo, de uma rede e, como bem resumiu Morin (2002), isso significa dizer que tudo está interligado, tudo o que acontece fora da sala de aula, tudo que pode ser considerado “externo” produz efeitos resultantes e interferentes no processo educativo, na maneira de estabelecer interação entre professor e alunos, enfim “nada é neutro” (NAVAS, 2010, p. 90).

Na perspectiva da professora P1, na maioria das vezes, o fazer de muitos professores não muda porque não sabem como fazer, por mais que haja formação nessa direção, também há muita incoerência no sistema educacional.

Aquí eu tento na minha sala, me viro porque sou só com todas as disciplinas, por exemplo, e eles ((os alunos)) tão super envolvidos, lendo e pesquisando, mas aí lá no sexto ano, mesmo tendo o projeto, muita gente não abraça essa prática e, **às vezes, eu vejo que não faz porque não sabe, entendeu?**

Sou consciente de **uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral, que visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.** [...] Apesar de receber constantemente formação incentivando essa prática, como também favorecer a aprendizagem pela descoberta, metodologia de projetos etc...**vivo numa incoerência muito grande, onde o mesmo sistema que incentiva essas práticas é quem dificulta o “colocar em prática”**, já que temos uma grande curricular que delimita uma quantidade x de aulas de cada disciplina, um horário de aula que determina que o professor deve trabalhar 5 disciplinas diariamente, planejamento e diário acompanhado que deve contemplar os conteúdos já estabelecidos para cada bimestre. (P1, grifo nosso).

A percepção da professora sobre a incoerência do sistema educacional revela uma visão complexa que emerge da sua realidade prática. Esta capacidade auto-questionadora, auto-reflexiva de quem é capaz de mudar a forma como se olha para os problemas, faz toda a diferença sobre as escolhas a serem feitas, e é nesse ponto que as mudanças acontecem. Essa clareza ao olhar as conexões construídas pelos paradigmas tradicionais da ciência com suas contribuições e limitações ativam a possibilidade de um ‘pensar sobre o pensar’, e, no caso dos

educadores, possibilita um repensar nas práticas, do seu fazer local sob a perspectiva de interdependência com seu contexto maior.

No que tange às concepções de letramento, a professora P1 demonstrou ter um conhecimento teórico mais aprofundado, o que foi revelado pelo seu discurso fundamentado nas teorias. Sua perspectiva se assenta nas bases das séries iniciais e na compreensão de que alfabetizar vai muito além de “ensinar receitinha de juntar o som da letrinha”, a resposta da professora vai além de revelar seu entendimento de letramento, ela procura fazer uma análise geral da questão:

P1: Acredito que o **letramento está relacionado as práticas sociais de leitura e escrita**. Alfabetização é o ato de codificar e decodificar a língua, apreender “a receita” de identificar o som das letras, junta-las e formar palavras. Letramento vai além disso, **é saber usar no dia-a-dia, usar socialmente a leitura e a escrita**. Sei que isso já é divulgado e discutido em formações, mas na prática não vemos isso acontecer. Muitos professores sentem dificuldade e enchem as paredes de com vários generos textuais, os cantos de leitura, mas não exercitam o uso social da lingua escrita com seus alunos e poucos compreendem a importância disso. **Acredito que a escola deve valorizar a aproveitar o conhecimento que as crianças já trazem sobre a leitura e a escrita**, até mesmo as bem pequenas e deve ampliar ainda mais o contato, a reflexão e uso dos diferentes tipos de texto, para que desde cedo compreendam a finalidade de cada texto, a linguagem usada, sua estrutura, mesmo que ainda não saibam escrever alfabeticamente [...]. (grifo nosso).

P2: Letramento para mim eu diria que é o inteiro da alfabetização. É você ter a capacidade de entender todas as linguagens. Quando fala em todas as linguagens; é a linguagem verbal, não verbal e no momento em que você está, você está se comunicando. Então há uma necessidade de você entender, refletir e colocar na sua vida. Porquê dessa forma você consegue buscar sua cidadania, você consegue interagir com o mundo. É assim que eu vejo. Porque se eu tenho um letramento eu vou conseguir entender o que está passando ao meu redor, refletir e ter uma opinião. Opinião crítica para tomar uma decisão na vida assim que eu vejo o letramento.

O discurso da P1 revela o conhecimento que ela adquiriu sobre o processo de aprendizagem das séries iniciais. Suas reflexões refletem sua compreensão dos processos de alfabetização e letramento como distintos, porém interligados e, sobretudo, que cada um deles possui suas especificidades e características, que devem ser de conhecimento de cada educador, para que possa trabalhá-los de forma competente. Para ela, há uma necessidade de considerar o letramento não escolarizado que as crianças já trazem consigo e ampliar esse letramento com as práticas escolarizadas. Sendo a escola a principal agência de letramento, é preciso que esta realize um trabalho que proporcione não só a articulação da alfabetização com os letramentos, como também valorize e amplie esse universo que a criança já traz consigo.

A posição adotada discursivamente pela professora P1 corrobora com Kleiman (2010, p. 380) para quem a perspectiva escolar de letramento não é contraditória a uma perspectiva

social da escrita e “tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente”. A autora ainda complementa afirmando que nem as atividades “estritamente escolares” podem ser desconsideradas, visto que são também práticas sociais que “recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles” (KLEIMAN, 2010, p. 380).

Assim, partimos da necessidade de observar nas práticas de letramentos gravadas quais são os temas relacionados à vida dos educandos e quais exemplos podem ser evidenciados nos usos que fazem da leitura e escrita nos projetos e no seu dia-a-dia, com objetivo de desenvolver o gosto pela leitura, bem como quais os eventos de letramento de que participam. E, ainda, quanto do discurso das professoras conseguimos visualizar em suas práticas, de modo especial aquelas que podem possibilitar nosso olhar sobre os vínculos criados pela afetividade, no diálogo e interação em sala de aula. É o que buscaremos apresentar nos próximos tópicos.

5.2.1.1 Projetos Criativos e integradores

Na dimensão pedagógica, o PPP destaca o trabalho com projetos como uma ferramenta que permite ao aluno ser instigado a buscar informações e articulá-las com o conhecimento que já possui para compreender as problemáticas e buscar soluções, integrar saberes às mudanças da realidade vivida, dar mais dinâmica e garantir melhor envolvimento. “Com projetos, o trabalho pedagógico fica mais organizado, articulado, despertando o interesse e a criatividade dos educandos e educadores.” (EPSCJ, 2017, p. 19).

Destacamos os principais projetos realizados pela escola que possuem um caráter permanente e consta no PPP, em seu plano de ação anual, uma documentação muito bem organizada, incluindo pastas-arquivo para os projetos realizados, anexado o projeto guia, as descrições das ações das professoras e relatórios de alunos e professores sobre a avaliação do mesmo, contendo suas percepções gerais e fotos dos vários momentos vivenciados.

Segue no quadro 11 uma síntese das ações permanentes em vigor durante o período que visitamos a escola.

Quadro 11 - Síntese dos projetos Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus

PROJETO	ABRANGÊNCIA	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Projeto: Pais na escola	Todas turmas – anual	Permanente
Projeto: Semeando valores	Todas turmas – anual	Permanente
Projeto Feira Cultural: Ritmo e vida de Luiz Gonzaga.	Todas turmas 3º e 4º bimestre	
Projeto intervenção pedagógica e inclusão cognitiva	Anual	Permanente
Projeto: O lúdico na matemática		
Projeto: O dia D da leitura		Permanente
Projeto: À procura de respostas		
Projeto: Cora Coralina – tecendo vidas		
Projeto: Alimentação saudável, somos aquilo que comemos.	4º e 5º anos - abril a outubro	Permanente
Projeto: Um por todos, todos contra o bullying	Todas turmas – anual	
Projeto: Realinhamento de aprendizagem	4º, 5º e 6º ano	Permanente
Projeto: Educação financeira e sustentabilidade	4º, 5º e 6º ano	Permanente
Projeto datas comemorativas: <ul style="list-style-type: none"> • Cultura indígena, Páscoa, Dia das mães, Dia dos pais Festa junina, Dia das crianças e dia dos professores, Consciência negra Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Resgatar os valores em diferentes formas de expressões artísticas, visando integrados e envolvidos na vida social fazendo uma associação com os conteúdos trabalhados. 	Todas as turmas no decorrer do ano conforme as datas comemorativas	Permanente

Fonte: (EPSCJ, 2015, 2016, 2017).

Embora tenhamos selecionado como recorte para análise, apenas dois projetos, a escola conta com histórico muito rico, um deles foi de divulgação nacional em 2014, selecionado para participar do Programa Bem-Estar, da Rede Globo de televisão. O Projeto Relaxamento que já estava em ação na escola havia oito anos, foi matéria de uma série de reportagens sobre a temática: postura, indo ao ar em 17 de outubro daquele ano.

Figura 7– Imagem do Projeto Relaxamento na reportagem do Programa Bem Estar



Fonte: (GLOBOPLAY, 2014).

Outra proposta que esteve em vigor na escola por vários anos foi o projeto *À procura de respostas*. A princípio, esse projeto não faria parte de nossa análise, visto que não acompanhamos pessoalmente seu desenvolvimento, mas acabamos optando por trazê-lo porque foi o projeto citado pelos alunos como o mais interessante, marcante para eles.

O projeto *À procura de respostas*⁵⁰ foi realizado pela primeira vez na escola no ano de 2013, e, devido aos resultados alcançados, transformou-se em um projeto institucional, que veio sendo desenvolvido a cada ano com algumas adaptações, porém mantendo-se sempre seu principal objetivo

[...] incentivar a curiosidade natural da criança para o desenvolvimento do espírito do aluno pesquisador, que busca respostas aos questionamentos individuais, permitindo que participem de situações de leitura para desfrutarem de conhecimentos populares e científicos que estão presentes em diversos suportes que circulam em diferentes esferas sociais. (EPSCJ, 2015)⁵¹.

Partindo da própria curiosidade do aluno, a escola desenvolveu as ações em todas as turmas, envolvendo não só a totalidade de alunos como da equipe escolar e proporcionando

⁵⁰ Embora tenhamos acompanhado a versão desse projeto executado em 2016, a referência na qual ele se tornou para os alunos sujeitos da pesquisa fez com que optássemos por ele, o que implicou em analisar as evidências nos registros da escola e a conversa com a professora Ana, participante da pesquisa e uma das organizadoras do projeto realizado em 2015, ano de maior abrangência do projeto, segundo os relatos.

⁵¹ Não há paginação no anexo do PPP 2015, denominado *Relatório PPP/2015*. Este configura-se por um conjunto de relatórios de coordenação pedagógica, com fotos; relatórios dos professores e relatos de alunos, registros de evidências dos projetos executados e a avaliação dos envolvidos.

momentos nos quais todos “viveram uma imersão no universo da pesquisa”, segundo os relatos dos professores e alunos anexados ao Relatório PPP/2015 (EPSCJ, 2015).

Embora o projeto tivesse suas etapas bem definidas, a criatividade e a interação de cada professor com sua turma diferenciava-se na execução do mesmo, uma vez que a escola tem como filosofia de trabalho “o incentivo à criatividade e autonomia não apenas dos alunos como de seus professores”, conforme relato da equipe gestora, registrado em diário de campo.

Na primeira etapa, composta pela sensibilização e motivação, cada série ficou livre para trabalhar com suas turmas e, mesmo fazendo planejamento coletivo, no qual compartilhavam as ações a serem executadas, ainda assim, foi perceptível pelos relatos dos alunos, que cada professor trilhou seu próprio caminho na condução dessa e das demais etapas. Nosso foco, porém, se limitaram nas ações do 5º ano, turma da professora P1, participante/colaboradora da pesquisa.

Na primeira etapa, a professora utilizou como estratégia inicial a música “Oito anos” de Adriana Calcanhoto, a letra foi distribuída para a turma, após leitura feita e o videoclipe assistido, foi momento de cantarem. Logo após, iniciou uma roda de conversa sobre quantas curiosidades temos sobre as coisas e como fazemos para ‘matar’ nossa curiosidade, como responder a tantas perguntas. Investigou-se sobre o que acharam das perguntas da música e quantas delas também lhes causavam curiosidades. A partir daí, o desafio estava lançado: todos *à procura de respostas*, mas primeiramente seria necessário compartilhar com a turma seus objetos de curiosidade. Ao longo da semana os alunos compartilhavam perguntas sobre temas que lhes causavam curiosidade, pesquisavam na escola ou em casa e traziam na aula marcada, para socializar. Foram divididos em grupos de seis alunos, cada grupo ficou responsável por um dia da semana no qual apresentariam suas respostas, seguindo o critério definido pelo projeto: “resolver os casos de sua curiosidade, buscando em diversas fontes e recursos, respostas para sua ‘investigação’” (EPSCJ, 2015).

Os alunos deveriam registrar suas pesquisas no caderno destinado, exclusivamente, a essa finalidade, chamado caderno de “Registro das descobertas”, de acordo com os passos: primeiramente, formular sua pergunta, depois registrar sua hipótese para aquela questão e, só então, partir para a pesquisa em livros, revistas ou internet. As respostas deveriam ser registradas e, em seguida, a indicação da fonte de pesquisa utilizada. Os alunos tiveram momentos durante o processo de investigação para utilizarem a biblioteca e o laboratório de informática. Os laptops e computadores dos professores também ficaram disponíveis nas salas para o uso dos mesmos.

A etapa seguinte foi de comunicação oral; momento da socialização da pesquisa feita semanalmente. “Quando começaram as apresentações, nossas tardes passaram a ser mais ricas, pois todos nós aprendíamos juntos sobre vários temas” (EPSCJ, 2015). Essa constatação, registrada pela professora, resume as percepções gerais, presentes nos relatos dos demais professores e alunos, sobre o projeto.

Os relatos das professoras sobre os acontecimentos do projeto também abordavam as várias intervenções que foram sendo feitas ao longo do processo. Alguns alunos sentiram dificuldades em definir tema que partisse de seu próprio questionamento, outros se esqueciam de registrar seguindo as orientações: “ler sobre o tema em diferentes textos, assistir vídeos, realizar pesquisas sobre o assunto e registrar com suas próprias palavras” (EPSCJ, 2015) para responder à pergunta formulada. Nessas intervenções, a abordagem da professora aos alunos era feita individualmente, já nos momentos das apresentações orais, as abordagens eram coletivas. Quando as crianças sentiam dificuldade em socializar suas pesquisas por qualquer motivo que fosse, relata a professora: “quando isso acontecia, nos colocávamos ao lado dessas crianças e auxiliávamos quando sentiam dificuldade de se expressar, a partir do momento que percebíamos que estavam se sentindo mais seguras, nossa companhia deixava de ser necessária” (EPSCJ, 2015).

É necessário pontuar que a ação educativa requer sensibilidade do educador para com o outro, observando suas ações, o que ele diz, como diz e como ele se sente na situação: ansioso, relaxado, feliz. A afetividade e a empatia foram instrumentos essenciais para que as intervenções ocorressem de modo positivo. A escola é o espaço privilegiado como campo de interação e de construção do conhecimento e a mediação adequada e sensível. É o componente essencial capaz de oportunizar que todas as crianças tenham as possibilidades reais de construção de seu conhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda segundo relato da professora, na continuidade das semanas, conforme os alunos foram percebendo como estavam desenvolvendo suas habilidades, logo começaram a se preocupar em diversificar a maneira de apresentar suas pesquisas em sala. Crianças que, inicialmente, não conseguiam se desvincular do caderno de registros, passaram a preparar slides, trazer vídeos, fazer cartazes, faziam perguntas aos colegas, e ao, final da apresentação, premiavam os colegas que acertavam os questionamentos, numa dinâmica interativa de socialização do saber. A conclusão da professora não poderia ser outra: “foi muito prazeroso acompanhar a evolução de cada criança ao longo desses dois bimestres”. (EPSCJ, 2015)

A professora registrou em seu relatório que o processo de avaliação do projeto desenvolvido ao longo do terceiro bimestre foi contínua e culminou de forma coletiva sob a

forma de roda de conversa. Dessa atividade saíram os temas mais interessantes pesquisados que foram desenvolvidos na Feira de Ciências da escola, que foi denominada ‘*Feira das Descobertas*’. Para esse prolongamento do projeto, as crianças puderam se organizar em duplas, pois alguns tinham temas afins ou complementares. No dia da feira, evento tradicional da escola, familiares e comunidade estiveram presentes para prestigiar os alunos. “As crianças estavam empolgadíssimas e muito felizes por compartilhar e socializar o fruto de suas indagações e pesquisas, o comprometimento demonstrado foi consequência da participação ativa deles em todo o processo” (P1).

No relato da professora P4, de uma turma do quarto ano, registra-se que “alunos que não tinham o hábito de ler, de perguntar, de se questionarem diante dos fatos e informações, passaram a exercer essas habilidades, cada um a seu ritmo”. Destacamos que o termo recorrente nos depoimentos dos professores foi de superação das expectativas, tanto no envolvimento dos alunos, como na motivação e qualidade das ações.

Complementamos o exposto sobre o projeto, com o depoimento de uma aluna: “[...] no começo eu fiquei com medo. Cada grupo ia ficar com um dia, eu fiquei na terça-feira. Em cada pesquisa eu fui bem. Depois desse projeto eu era a fera de ciências” (aluna P.S). A própria estratégia de avaliação do projeto foi executada num evento de letramento. Ambos envolvidos, professores e alunos, realizaram uma roda de conversa e redigiram relatórios com suas percepções sobre o projeto, os quais utilizamos para nossas análises.

Constatamos, entretanto, que desenvolver uma prática onde se valoriza o saber do aluno, ou neste caso o ‘não saber’, aguçando-lhe a curiosidade, foi o elemento diferencial nesse projeto, ações que buscam contextualizar o ensino não apenas fortalece o professor, mas também o ajuda a construir uma *práxis* que pode fazer toda a diferença. Como enfatiza Freire (2007, p. 26) “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...]”.

Segundo Torre (2008), toda inovação advém da interação entre as condições socioculturais, contextuais e pessoais de quem decide iniciar um projeto de mudança. Nesse sentido, quando professores e alunos rompem com os padrões tradicionalmente determinados com o professor conduzindo o saber, para um processo de interação e interlocução entre os sujeitos mediados pelo saber, como nesse projeto, pode-se verificar uma contribuição mais efetiva tanto para alunos como para professores que se envolvem naquilo que Torre (2008, p. 41) chama de atmosfera da criatividade, na qual “envolve todos que estão sob seus efeitos; por isso conseguir um clima criativo representa uma tarefa multiplicadora para todos os que estiverem envolvidos nela”.

O despertar da criatividade nos projetos de letramento, coaduna-se com a perspectiva defendida por Torre (2008) como elemento necessário tanto nas atitudes docentes quanto nas estratégias de ensino, possibilitando além da interação efetiva e aulas mais criativas, sempre novas descobertas dos sujeitos professores e alunos que possibilitam um envolvimento mútuo no processo de aprender e ensinar.

Torre (2008, p. 23) compreende que:

Chegar a ser criativo implicará tornar patentes as potencialidades de cada um, para que se realize plenamente; livrá-lo de inibições que reduzem suas expectativas. Ensiná-lo a decidir por si mesmo e aprender por conta própria, a comportar-se criativamente.

Esse projeto suscita vários olhares, além dos apontamentos que já foram sendo feitos, à medida que as descrições ocorriam. Primeiramente, cabe ressaltar a experiência vivenciada em ação colaborativa, alunos e professores, alunos e seus pares, alunos e seus familiares, todos os envolvidos vivenciaram uma experiência de saberes compartilhados, novos saberes consolidados e de práticas construídas e reconstruídas nas interações estabelecidas, na qual o uso social da linguagem se fez presente e serviu de base para essa produção.

Podemos dizer que a sala de aula se constituiu em um rico laboratório da prática pedagógica. Como as situações vivenciadas pelo projeto apresentaram características únicas, levamos em consideração o caráter inovador da proposta: uma viagem das curiosidades do cotidiano para a produção do saber científico. E, nesse processo, o letramento científico foi sendo visualizado nas ações do projeto, embora não contemplasse esse objetivo em nenhum momento no registro escrito do projeto.

Ao apresentar sua curiosidade em forma de pergunta, o aluno apresenta a problemática, ao socializar sua curiosidade e despertar as expectativas, juntamente com a atribuição de uma possível resposta imaginada pelo aluno, a hipótese. Esses elementos o conduziria à pesquisa científica, cuja resposta poderia confirmar ou não sua hipótese inicial. No processo da pesquisa, a orientação foi para consultar diversas fontes antes de formular seu próprio texto com a resposta que viria seguida da citação das fontes consultadas. E os resultados da pesquisa foram socializados semanalmente com a turma e professora, processos devidamente esclarecidos pelos professores para as ações semanais dos alunos. A cada semana nova curiosidade, nova pesquisa e nova socialização dos resultados, saberes partilhados.

5.2.2 A constituição das interações nas práticas de letramento no 5º ano

Nosso olhar volta-se agora para compreender os sentidos do trabalho docente, construídos pela professora P1, professora regente da turma 06, no quinto ano, sobre suas práticas de letramento desenvolvidas no dia a dia de sua sala de aula, a partir da seleção de alguns eventos de letramento. Para isso, estabelecemos uma sistematização de unidades de significação constituída a partir do diálogo entre os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e os eventos escolhidos para análise.

Cabe ressaltar que, nas entrevistas, nos valem de roteiros organizado a partir dos seguintes temas: formação profissional, opção pela docência, suas concepções de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, a principal fonte de conhecimento sobre a prática; relação da teoria e da prática na mediação entre o mundo social da criança e a aprendizagem de leitura e escrita, o trabalho com projetos, experiências significativas, a compreensão acerca do processo de interação em sala de aula e a aprendizagem.

A sala de aula observada na primeira etapa, 2016, era composta por 31 alunos matriculados sendo 14 meninos e 17 meninas, com idade entre 10 e 12 anos, na sua maioria que vem na progressão das turmas da escola desde o primeiro ano. Um sinal sonoro anunciava o horário de início de cada aula e o horário da saída. Geralmente as carteiras eram organizadas em fileiras, predominando as organizações mais individualizada, salvo em ocasiões quando a atividade programada demanda trabalho em grupo, duplas ou jogos. As atividades de letramento propostas, mesmo quando estavam sentados em duplas ou grupos eram individuais, cada aluno recebia uma cópia da atividade e a cumpria.

O dia a dia da turma 06, no 5º ano, era marcado por quatro eventos de interação em sua rotina inicial: a oração, a agenda do dia, a correção do “para casa” e, a depender do gênero focado na aula, havia a leitura compartilhada, antes do início das atividades que envolvem as disciplinas do currículo. Às segundas e sextas, o início das aulas acontecia no pátio, com todas as turmas e professores reunidos. Na segunda-feira, acontecia o chamado *Momento Cívico*, onde, sob a orientação da diretora, cantava-se o Hino Nacional, hasteava a bandeira e era repassado alguns informes da direção. Nas sextas-feiras, esse momento se tornava momento de *socialização de práticas*, nas quais, com escala organizada pela coordenação pedagógica, as turmas se revezavam para apresentações de resultado de trabalhos desenvolvidos.

Após essa primeira parte da aula, os eventos que se sucediam estavam sempre ligados a alguma disciplina, realizados por meio de atividades que envolviam leitura e escrita, portanto, práticas de letramento, algumas das quais analisaremos a seguir. Lembrando que, mesmo as

turmas de quinto ano, com uma estruturação pedagógica concentrada em uma única professora, a professora regente, sua composição curricular já se estabelecia na divisão de disciplinas e carga horária determinadas, organizadas em igual dinâmica do ensino fundamental anos finais, por ‘grade horária semanal’. Aspecto com o qual a professora P1 demonstra seu desagrado com um sistema curricular que delimita uma

P1: [...] **quantidade X de aulas de cada disciplina**, um **horário de aula** que **determina que o professor deve trabalhar** 5 disciplinas diariamente, **planejamento e diário** acompanhado **que deve contemplar os conteúdos** já estabelecidos para cada bimestre. (grifo nosso).

A professora apresenta um *dever fazer* com o qual ela não concorda, externando seu desejo, *querer fazer*, de uma liberdade para compor seu currículo a partir totalmente de projetos que surgissem pelo real interesse manifesto pelos alunos, com um foco muito maior na aprendizagem do que no resultado = nota e tempo conforme se expressa:

P1: Gostaria de desenvolver **um trabalho** com as disciplinas **muito mais articuladas**, com projetos que partissem **do** interesse manifestado pela turma, com mais preocupação com aprendizado do que com o resultado (nota) e tempo. Partindo dessa realidade, tenho feito o que é possível, desenvolvendo projetos, realizando interdisciplinaridade entre os conteúdos que estão previstos para aquelas disciplinas, naquele período determinado. (grifo nosso).

Outros padrões de interação foram identificados como bem incorporados à cultura da sala de aula, como a *rodinha de apoio* e os *jogos de revisão*. A rodinha de apoio era formada sempre que uma atividade/tarefa estava sendo executada pela classe, a professora chamava, aparentemente, de forma aleatória os alunos a participarem da rodinha organizada à frente da classe. Nela se revezavam os alunos que necessitavam maior apoio na realização das atividades. O padrão de interação da professora, nesse momento, era sempre em forma de questionamento, sobre o entendimento do texto lido, ou respostas dadas nas atividades, para que os alunos pudessem, por eles mesmos, refletirem e corrigirem seus erros.

Os jogos de revisão eram recursos corriqueiros sempre que a professora sentia que havia dificuldades, funcionando como uma opção de fixação de algum conteúdo, ou ainda, na motivação para aprendizagem que estava, na maioria das vezes, relacionado à gramática normativa. Os momentos que acompanhamos de ocorrência dessa dinâmica de interação pelo jogo, nos possibilitou concluir que era um artifício corriqueiro, mas não planejado, ou seja, as dinâmicas de interação e resposta dos alunos com os conteúdos trabalhados eram os indicativos à professora de que havia uma necessidade de um recurso interativo. Esse padrão de

organização de interações através do lúdico constituíam a dinâmica interativa dessa sala de aula e era muito bem recebida por parte do alunado, trazendo para esse momento, ação que aliava diversão e aprendizado. Embora inicialmente provocasse uma vibração e euforia que acabava trazendo uma certa agitação, sempre que isso acontecia, a professora acionava uma técnica com o comando: “*Pediú prá parar, parou!*” Em seguida, batia palma uma vez e, prontamente, todos silenciam.

Observar os padrões de interação nos eventos de letramento é dar condições de descrever o caráter abstrato das práticas de letramento que, conforme Barton e Ivanic (2000) são localizáveis apenas através dos eventos de letramento. Desta forma, foram selecionados eventos de letramento como unidades básicas de análise que pudessem evidenciar como ocorriam as interações nas práticas de letramento na turma 06 da professora P1. Analisamos os padrões de interação nesses eventos como vestígios da prática social subjacente, bem como das crenças e valores enraizados.

Para tanto, apresentamos recortes de dois eventos de interação e letramento evidenciadas no *jogo de revisão* e na *rodinha de apoio*.⁵² Esses eventos, analisados a seguir, ocorriam, geralmente, em grupos e eram mediados pela professora.

Quadro 12 - Fragmento 1 da aula observada no dia 09/08/2016 – Jogo de revisão

TURNOS		DISCURSO	ASPECTOS EXTRAVERBAIS (COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR)
1	Professora	Pessoal, olha só... vamos fazer o seguinte... como eu tô vendo que tá tendo confusão aqui... eu vou dividir a turma em dois grupos, grupo A e grupo B, mas esse será o grupo A e esse o grupo B, vocês vivem dizendo que os grupos são sempre os mesmos. Vamos fazer uma trilha...	
2	Alunos	Eh...eh...	Alunos eufóricos aplaudindo e gritando.
3	Professora	Shiiii tem gente exagerando.... se continuar assim eu paro!!	
4	Aluno	Esse é o grupo A e esse é o grupo B	Professora faz gesto dividindo a turma em dois grupos separando-os ao meio.
5	Professora	Eu vou chamar, vou fazer a trilha aqui, pequena porque senão não dá tempo...vou colocar A e B aqui e vou chamando.... Eu vou chamar uma pessoa daqui e uma dali, vou ler uma frase, aí vocês vão levantar a mão e vai me dizer se na frase tem adjetivo e qual é ele. Aí eu vou variando... uma hora eu pergunto sobre o adjetivo da frase, outra hora do substantivo, da locução da frase, aí de acordo com o quem acerta do grupo a lettrinha	

⁵² Nomes dados pela pesquisadora pelo que compõe os eventos de interação padrão encontrados nas aulas do quinto ano.

		vai caminhar dentro da trilha, dentro do percurso até a chegada...	
6	Professora	Aí essas pessoas que estão exagerando, falando alto, ou gritando, sou eu, sou eu, não vai poder participar.	Alguns alunos gritam, falam alto, demonstrando muita ansiedade para a atividade
7	Aluno	Deixa todo mundo ir.	
8	Professora	Não vai dar belita... eu vou chamar alguns. Já vou chamar, tá?? Só oito casas, prá ficar mais rápido pra terminar e pra vocês verem que brincando aqui ou escrevendo no caderno é a mesma coisa. É fácil do mesmo jeito.	Enquanto fala a professora desenha no quadro a trilha e os alunos conversam entre si, nos grupos.
9	Professora	Os alunos que saírem primeiro lá fora...	
10	Aluno	Lá fora? (risos)	
11	Professora	É fora da trilha, no final dela, vai ser o vencedor. Oi? Quem??	
12	Aluno	A Lalinha vai sair correndo...risos...	Todos riem
13	Professora	Tá bom....shiiiiii..... vamos lá, silêncio, vamos começar a corrida. Falta desenhar aqui.... a saída... e a chegada.... Vem o JD... o OS. Antes de mais nada as regras: Tudo que a gente faz em qualquer ambiente que esteja, tem....regras. o jogo também. Fica aqui os dois... o grupo que ficar falando ou atrapalhando, dando algum sinal vai perder ponto, ok? Então...ei...Ei... pedi pra parar, parou!!! Já vai começar... oh.. a pessoa que eu tiver que chamar atenção, ao invés de correr na trilha vai é sair. organização. Primeira frase que eu vou falar pra vocês, vocês terão que encontrar um substantivo. Só que eu vou falar a frase e vocês vão ficar calados, vão vir um de cada vez falar no meu ouvido e ai nós vamos ver que foi que acertou. - Preciso de um pintor talentoso. Quero um substantivo. Shiiiiiii. Preciso de um pintor talentoso. Quero um substantivo. Ele me disse que o substantivo era pintor e ele também. Certo?	Os alunos começam a ficar eufóricos novamente, conversando, rindo alto. A professora deu esse comando e todos silenciaram. Os alunos vão até a professora e respondem ao seu ouvido.
14	Professora	Certo! Vai andar na trilha o grupo A e o B, podem sentar, parabéns!	
15	Professora	Agora eu quero a LD e a ID. Vira pra cá. Olha o grupo B precisa melhorar, senão não vai participar..... Agora vocês vão encontrar aonde está a locução adjetiva, tá? Ontem recebi meu salário do mês. Ontem recebi meu salário do mês. Shiiii. <i>Ontem recebi meu salário do mês.</i> Ok... não aqui e nem aqui tbm. Ninguém avança. Agora o PP, vem PP, vem? PP e o GG... vira pra lá e vira pra lá. Silêncio... eita, gente. Eu vou usar a mesma frase. Você vira pra aquela moça bonita ali...(risos) e você pra porta... (risos) Eu vou falar a mesma frase, presta atenção pra entender: <i>Ontem recebi meu salário do mês.</i> Como que eu iria transformar a locução adjetiva dessa frase: <i>Ontem recebi meu salário do mês</i> , em adjetivo? Vejam isso nós já fizemos, de transformar uma locução que é formada por duas	

		palavras em uma que é uma característica. Quem já souber levanta a mão que eu já vou ouvir. Vira pra lá PP... hã... tá... Bem galera, presta atenção... o Pedro não respondeu e o colega disse que seria meu <i>salário mensal</i> o Gui acertou!!!	
16	Alunos	Ehhh (aplausos, risos)	
17	Aluno	Ihh já perdemos...	
18	Professora	Ei, não senhor, tem chance ainda. Que venha DJ e (inaudível): Meu carro furou os pneus traseiros. Os dois falaram “traseiros”, estava muito fácil esta. Caminhem na trilha.	Muita gritaria comemorando a escolha não foi possível ouvir o nome da outra aluna.
19	Professora	PP ? Eu estou aqui, para com isso... agora vem LM e AM . Ana tem uma boneca pequena. Eu quero o adjetivo...gente, não fala. Eu quero a característica da coisa, do objeto. Qual é o objeto? Qual é a característica da boneca? Como a boneca é? Ana tem uma boneca pequena. Qual é característica da boneca?	Nessa hora os alunos conversaram muito alto novamente, A.M é aluna especial e os alunos ficam eufóricos para a professora não ajudá-la.
20	Aluno	Não, professora, já está ajudando demais	
21	Professora	Eu não estou ajudando. Eu só estou explicado pra ela que o adjetivo ai era pequeno, porque as duas falaram boneca.	
22		(Risos)	
23	Professora	Ei... por que o riso? Qual é o nosso combinado...	
24		BR.... e TB... eu quero de novo substantivo, tá. Presta atenção que pode ser mais de um na frase, e só vai acertar se conseguir falar os dois. A menina tinha os cabelos castanhos. Eu sei... shiiii, a menina tinha os cabelos castanhos... aham... os dois acertaram. Desse lado quem ainda não veio?	
25	Aluno	Eu...	
26		Então venha... IS e YR Agora eu vou querer que vocês dois me digam quais são adjetivos e quais são substantivos das frases. Tá ouvindo GZ? Mário é um rapaz esperto. Eu quero pelo menos um substantivo e um adjetivo. Calma .. Mário é um rapaz esperto. Os dois responderam.....CERTO e vão caminhar na trilha e ..., pela primeira vez.... deu empate, viu!? Os dois cruzaram juntos a linha de chegada!	
27	Alunos	Ehhhhhhhhhh.....	Todos comemoram.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

A descrição dos eventos que ocorreram no dia a dia dessa sala de aula permitiu-nos perceber a regularidade na rotina desse grupo, mas nem todas as atividades regulares ocorrem diariamente, como o caso dos jogos de envolvimento ou revisão (MACEDO, 2005).

Segundo Barton e Ivanic (2005) as práticas de letramento refletem as práticas sociais subjacentes, porém, não há uma separação explícita das práticas de cada esfera, e o que se aprende em um domínio pode ser aplicado a outro, de modo que, por caminho inverso, podemos dizer que o jogo não pertence a esfera acadêmica, mas tanto a professora como os alunos partem

de sua experiência com práticas de outro domínio mais informal para envolverem-se e participarem de práticas de letramento escolar.

O lúdico sempre desperta a vontade e a motivação e dentre as atividades lúdicas o jogo, das mais variadas modalidades, permitem o desenvolvimento psicossocial, cognitivo e afetivo. Dessa forma, sempre serão bem-vindos contextos que potencializem as brincadeiras ou jogos em atividades de letramento que contribuam para seu aprendizado. É claro que, com essa finalidade, os jogos devem ser planejados intencionalmente com atividades de uso significativo da linguagem, objetivando favorecer o domínio da linguagem.

Assim, como evento de interação, a atividade proposta pela professora cumpre um papel bastante significativo, porém limitado em seu potencial de letramento, uma vez que favoreceu, exclusivamente, a abordagem normativa da linguagem.

Esse poder motivador e afetivo do lúdico como padrão de interação marcou o processo educativo da turma 06, como se confirma em seus depoimentos de entrevista. “Ela ensina divertindo”, ou como o aluno R.D. que diz “resumir a tia”:

[...] ela é a única professora que faz jogos de conteúdo, que passa mais projetor pra gente, traz novidade, porque as outras só escreviam no quadro, fica brigando com os alunos, essas coisas. Ela não, ela já diverte mais a aula, qualquer coisa que acontece assim ela compartilha com a gente.

Dessa forma, percebe-se como os recursos de interação mobilizados pela professora geram implicação dos alunos, que dão destaque à sua ‘forma de ser diferente’ das demais, gerando maior envolvimento desta que dialoga, que compartilha, que ensina com jogos. Em gestos simples como o comando para retomar a disciplina da sala, revelam suas escolhas estratégicas pelo vínculo.

Quadro 13 - Fragmento 2 da aula observada no dia 09/08/2016 – Rodinha de apoio

TURNOS	DISCURSO		ASPECTOS EXTRAVERBAIS (COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR)
1	Professora	Aí...” simbora”, minha gente! Vamos responder a página 30 e 31.	
2	Alunos	Já fizemos essas, tia.	Alunos levantam e vão até a professora falando simultaneamente
3	Alunos	Não, não foi feito, nada.	
4			
5	Professora	ah...gente... perai... foi no dia do ensaio, né? Então vamos fazer o seguinte... Eu sei... Ei... deixa eu explicar o que que tá acontecendo aqui.... Sim... Deixa eu explicar porque que uns já fizeram e outros não fizeram. Presta atenção! No dia dos ensaios da quadrilha, nos últimos dias de aula, teve um dia que o grupo que não ia apre...que	Muitos alunos começam a conversar ao mesmo tempo com a professora argumentando sobre quem já havia feito essas e os que ainda não haviam feito. A professora continua tranquila tentando falar em meio aos alunos que eram reconduzidos por seus gestos de

		não tava ensaiando, ficou na sala com a tia P3, e aí esse grupo fez essas atividades... até essa aí... foi isso. Então, que já fez, beleza! Eu vou entregar ooo... não....eu vou fazer o seguinte.... vocês vão fazer essa aqui da frente, fazer essa atividade que vem na sequência e.... Psiiuu.....Calma Chuchu, deixa eu terminar de falar.... o problema de vocês é esse. Vocês querem antecipar tudo o que eu tenho pra dizer... pronto voltem! E os outros vão fazer essa agora, tá?	virá-los e coloca-los na direção da carteira.
6	Aluno	A do Leão?	
7	Professora	É, a do Leão. Eu quero aqui comigo.... O Caio....	
8	Aluno	Pra quê?	
9	Professora	C.H, você... e A.M....	
10	Aluno	Pra quê, tia?	
11	Professora	Pra sentar aqui pertinho de mim. E.... o Pedrinho.	
12	Aluno	Eu?	
13	Professora	É. Eu vou entregar o projetor já venho, tá? Senta aqui...puxa prá lá... é aqui. E vão fazendo a leitura.	Apontando para a carteira ao lado da sua
14	Aluno	Tia, faz a do Leão?	
15	Professora	É, quem não fez, faz a do Leão.	
16	Aluno	E quem fez?	
17	Professora	Quem fez, faz a da frente que é a do problema do trânsito. Não...não... essa do lado... essa da menininha. Isso. E ... eu vou colocar o material... as produções de vocês, de arte em cima da minha mesa porque quem for concluindo já vai pegando pra fazer, tá? Mas escuta só... eu não que que façam aí de qualquer jeito só pra mexer aqui na..na nos desenhos, não. Tá? Tem que fazer com compromisso.	Se aproxima do aluno que não encontrava a atividade e orienta. Nessa hora chega a porta a responsável pela merenda e pergunta quantos alunos ao que a professora responde 30.
18	Professora	Vocês que estão aí na rodinha me esperando, pode ir fazendo... A.M... você também...fazendo.	Aluno diz algo inaudível
19	Aluno	Inaudível	
20	Professora	Não...não...não... quem não estava no ensaio lá no dia e que vai fazer a outra.	Professora vai até a sala ao lado entregar o Datashow e volta ligeiro.
21			Enquanto os alunos fazem suas tarefas em silêncio, a professora senta no meio dos alunos que ela chamou pra perto de si e orienta em voz baixa (inaudível para registrar) Mas atende individualmente
22	Professora	Gente, eu não quero ninguém vindo aqui me perguntar o que é pra fazer. O enunciado está aí, vamos fazer uma leitura com atenção. Vamos fazer com atenção.	
23	Professora	Leu novamente, gatinha? O que você entendeu? Me conta o que acontece...(inaudível) Isso!	Professora volta a dar assistência aos alunos em círculo com ela, enquanto os demais seguem, fazendo as

		<p>agora releia a pergunta e tente responder. Você vai conseguir, você já entendeu.</p> <p>E você, Xuxu?... ah...já respondeu, muito bem. Foi difícil? Então. É só ler com bastante atenção. Por isso você veio pra cá, pra descobrir como é fácil quando se presta atenção. Tá vendo?</p>	<p>atividades. As respostas dos alunos foram inaudíveis. Destaque às formas de tratamento carinhoso que a professora tem ao tratar os alunos: “gatinha”, “xuxu”</p>
24	Professora	Psuu... eita que o trio parada dura começou...	Três alunos começam a conversar ao fundo da sala
25	Aluno	Pronto tia, agora sim eu terminei.	
26	Aluno	Terminei, tia.	
27	Professora		A professora faz um gesto com a mão, chamando os alunos que vão até sua mesa, procuram seus desenhos para o cartão dos pais e voltam ao lugar

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Segundo Macedo (2005), os primeiros dias são fundamentais na constituição das interações entre professores e alunos, momento que acaba por constituir toda uma relação com o ensino e a aprendizagem que ocorrerá ao longo no ano letivo. Como só foi possível dar início à coleta de dados no segundo semestre, muitos dos processos que acompanhamos, como esses que ilustramos, já são reflexos de processos incorporados na cultura do grupo e cumprem importante papel na mediação de aprendizagem.

Destacamos do fragmento, o uso constante que P1 faz do pronome **nós**, inclusivo, como elemento de integração da professora ao grupo, fator que proporciona uma quebra ou ao menos diminuição da assimetria existente na relação professor/aluno: “**Vamos** fazer as páginas 30 e 31?”, “**vamos** fazer a leitura com atenção”. Incluindo-se discursivamente, consegue também ativar uma estratégia de envolvimento maior dos alunos com as atividades, além de estreitar os vínculos afetivos, importantes dispositivos para a aprendizagem, embora ela também utilize comandos de autoridade.

A forma como a professora trabalhava com os alunos com mais dificuldades, em conjunto com o andamento das demais atividades, merece destaque. O que chamamos rodinha de apoio ocorreu em mais da metade das aulas observadas e sempre com o mesmo cuidado, trazer marcas positivas para esse momento, conforme pode ser observado na justificativa dada à chamada do aluno, que naturalmente queria saber porque foi convidado para compor a rodinha naquele dia, ao que a professora destaca: *é prá sentar pertinho de mim*, explorando o vínculo já criado, mas posteriormente ela dava, individualmente ao aluno, o motivo pelo qual ela o trouxera para a rodinha: *Foi difícil? Então. É só ler com bastante atenção. Por isso você veio pra cá, pra descobrir como é fácil quando se presta atenção. Tá vendo?* Mais uma vez, a

escolha pelo aspecto positivo, reforçou a autoestima, revelando a afetividade envolvida e estreitando ainda mais o vínculo.

Na entrevista com os alunos do quinto ano, quando solicitados que fizessem uma descrição da professora P1, os aspectos *muito querida, carinhosa, atenciosa com todos e divertida* foram os aspectos que se repetiram em quase todas respostas. Perfil que se constatou, conforme exemplificado nos eventos acima e se apresentou nas demais aulas observadas.

Tabela 5 - Mapeamento dos eventos de interação e letramento da turma 06 (2016 – 5º ano)

MÊS	DATA	EVENTOS DE LETRAMENTO	AÇÕES DOS PARTICIPANTES / CONTEXTO
Agosto	02	Estudo do adjetivo a partir da produção coletiva de conceitos	Utilizando de uma atividade da aula anterior (ciências) a professora conduz a turma a construir coletivamente o conceito de adjetivo, locução adjetiva e adjetivo pátrio.
	05	Roda de conversa e Leitura compartilhada	Aproveitando o entusiasmo e a expectativa dos alunos sobre a abertura dos jogos olímpicos a professora organizou uma roda de conversa sobre os jogos Olímpicos Rio 2016 e um texto sobre a origem dos jogos
	09	Correção coletiva de atividades Jogos de revisão	A professora conduz a correção coletiva das atividades do ‘para casa’ e percebe que há confusão entre adjetivo e locução adjetiva e propõe um jogo para fixar a distinção: Jogo da trilha dos adjetivos.
		Cantando Poema de Vinicius de Moraes	Finalizado o jogo a professora a professora conduz uma atividade de leitura e de musicalização do poema O Leão Vinicius de Moraes. Juntos eles assistem a um videoclipe e aprendem a canção.
		Produção de texto	A professora convida aos alunos que finalizaram as atividades para concluírem o trabalho de arte: Cartão gigante, lembrança dia dos pais a ser entregue no “Café com pais”
	10	Reescrita de texto em duplas	Correção da atividade texto poético, professora faz intervenções para reescrita de dois em dois em sua mesa, enquanto demais fazem atividades de matemática.
	11	Produção de texto	A professora conduz a explicação da produção de texto, distribui folha avulsa contendo a proposta. A proposta já trazia o título: Todos os bichos e um roteiro de dicas.
		Compartilhando textos produzidos	Troca de textos: a professora propõe a troca dos textos com colega ao lado para a socialização das produções.
	12	Roda de leitura	A professora organiza roda de leitura da Fábula: “Viajantes e a bolsa de moedas”. Propõe uma discussão sobre o texto e conduz diversos questionamentos sobre as palavras destacadas – pronomes
		Discussão oral sobre o texto e sobre a função dos pronomes	
16	Revisão coletiva de texto.	Revisão coletivo do te: conhecendo código de correção.	
	Reescrita coletiva Reescrita individual	Rescrita coletiva de um texto Rescrita individual	
17	Avaliação Formal de interpretação de texto e aspectos linguísticos	Alunos fazem avaliação formal de Língua Portuguesa de interpretação de texto com correção coletiva imediatamente após término, com discussão das questões	
19	Leitura e Roda de conversa a partir de	Alunos e professora leem e discutem sobre o Século do Ouro. Na Roda de conversa de curiosidades a professora solicita que	

		Fichas de curiosidades históricas	os alunos compartilhem as descobertas feitas a partir da leitura das fichas.
	23	Leitura de imagens	Alunos e professora leem e discutem as pinturas Debret e Rugendas trabalhando conjuntamente Linguagem, Arte e História
	30	Simulados da avaliação externa: SALTO	Leitura e interpretação de gêneros textuais diversificados. Exercícios questões objetivas, simulados da avaliação externa: SALTO. Depois alunos trocam os cadernos para fazerem correção.
Setembro	13	Quizz online de conhecimentos gerais no Labin	A professora divide a turma: um grupo vai para o Laboratório de informática fazer um QUIZZ.
		Leitura na biblioteca móvel	O segundo grupo vai para biblioteca móvel montada no corredor;
		Revisão Gramatical	O terceiro grupo fica em sala com a professora para revisão e reforço de questões gramaticais.
	15	Leitura Produção de cartazes campanha contra bullying Estudos gramaticais	Trabalhando com reportagens sobre bullying e elaborando cartazes. A professora apresenta os pronomes pessoais e possessivos
	19	Estudos gramaticais	A professora e alunos fazem revisão gramatical através de questões retiradas de avaliações externas.
	23		Alunos fazem avaliação formal de gramática e interpretação no formato das avaliações externas.
	25	Exposição oral	Alunos fazem a exposição oral de Trabalho de arte derivado da curiosidade dos alunos pelas imagens do livro de História.
Outubro	02	Simulado da prova Brasil online de conhecimentos gerais no Labin	Com a turma dividida em três grupos, a professora encaminha um grupo para o Laboratório de informática para fazer um simulado da prova Brasil.
		Leitura na biblioteca móvel	O segundo grupo vai leitura livre biblioteca móvel montada no corredor;
		Revisão Gramatical	O terceiro grupo fica em sala com a professora para revisão e reforço de questões gramaticais.
	6	Contação de Histórias Trabalho em grupo gênero reportagem Leitura e interpretação	Contação de história Lendas do Brasil: dois alunos contam a história das lendas que levaram para casa nas fichas de leituras Trabalhando com gêneros: reportagem
	19	Roda de leitura Leitura, interpretação e gramática	Rodas de leitura com diversas Lendas do Brasil Atividades coletivas em preparação para a prova Brasil e SISAPTO
	20	Contação de Histórias	Reconto das Lendas do Brasil a professora faz a mediação das contações de histórias das lendas que cada aluno selecionou para contar
	24	Ensaio de coreografia Lenda Matita Pereira	Ensaio para as apresentações artísticas do encerramento do projeto Lendas do Brasil.
	27	Estudos dos verbos	Aula com conteúdo gramatical Verbos
31	Produção de texto	Produção de texto: Releitura das Lendas	
Novembro	09	Estudos dos verbos	Aula com conteúdo gramatical Verbos
	26	Entrevista	Os alunos concederam Entrevista coletiva para a pesquisa

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Esse mapeamento evidencia como se constituíram as práticas de letramento na turma pesquisada. Primeiramente, destacamos na análise dos materiais impressos que circularam nas aulas, os aspectos que constituem singularidades nas práticas, a opção da professora por deixar o livro didático (LD) em segundo plano. Os materiais mais utilizados por ela, em sala, corresponderam a: i) apostila organizada pelas professoras do 5º ano, composta por coletânea de textos e atividades de Língua Portuguesa e Matemática coletados na internet; ii) fichas de leitura: material coletado pela professora segundo o planejamento bimestral. Fichas variadas de lendas e curiosidades foram as acompanhadas no período em que estivemos em campo; iii) livros literários, tanto os de empréstimos pela biblioteca, como os que circulam nos espaços da escola no ‘carrinho da leitura’ ou biblioteca móvel.

É possível perceber, pelo mapeamento feito, a predominância das práticas de leitura, seguidas das produções de texto e da gramática. Chamou-nos a atenção que, em nenhuma das aulas observadas, houve prática sistematizada de ortografia, unicamente nos processos de intervenção e reescrita das produções. Como correspondem a dados apenas das aulas observadas, não são suficientes para uma análise detalhada, mas achamos importante fazermos uma caracterização geral dessas práticas na interação da professora P1 e seus alunos do 5º ano, dando uma atenção especial aos aspectos subjetivos relacionados à criação do vínculo na interação em sala de aula: a empatia, a afetividade e o diálogo.

Com relação às práticas de leitura, Araújo (1999), Albuquerque (2002) e Macedo (2005) fazem referência às duas formas de caracterização de leituras, as *sistemáticas* e as *não-sistemáticas*. As práticas de leitura *não-sistemáticas*, nomeadas por Albuquerque de *leitura livre* são aquelas, como a denominação já esclarece, na qual as crianças fazem a livre escolha no carrinho de livros, varal de leitura ou na biblioteca. Na tabela de práticas, pode-se observar uma diversificação muito maior em relação ao que se lê, do que em como se lê, ou seja, há uma predominância da prática de leitura sistemática, aquelas previamente determinadas pela professora.

No que diz respeito à leitura livre, os alunos contam com a leitura disponibilizada pelo empréstimo de livros na biblioteca e nas atividades da biblioteca móvel e do varal de leitura, organizado nos corredores pelas professoras ‘ajudadoras’, responsáveis por desenvolver ações do projeto de intervenção pedagógica. Essas professoras também auxiliam as professoras regentes do 4º e 5º ano com os alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita.

Já na leitura sistemática, são mobilizados uma variedade de gêneros para a leitura em sala de aula e a professora P1 as utilizava em suas diferentes modalidades: leitura em voz alta feita por ela, leitura pelos alunos, leitura compartilhada. Sendo leitura compartilhada aquela em

que alunos e professor leem juntos um mesmo texto e apresentam suas ideias e impressões acerca do que foi lido, promovendo estratégias de atribuição de sentidos que, segundo Bräkling (2004), tem como finalidade “ensinar a ler”.

Vale destacar que, embora nosso objetivo não seja o de analisar os protocolos de leitura, mas os vínculos criados na interação nessas práticas, observamos que P1 lança mão da formulação de hipóteses de leitura como estratégia de envolvimento do aluno com a leitura, seja na exploração do título, para inferirem aspectos que serão abordados, ou através do tema para buscar os conhecimentos prévios dos alunos.

As rodas de leitura e rodas de conversa foram evidenciadas como integrantes das práticas que trazem o aspecto da corporeidade e da oralidade para a cena, promovendo uma maior interação em sala de aula, no entanto, evidenciamos também que esses eventos aconteciam um pouco desvinculados do restante das atividades, sendo essa a maior dificuldade encontrada e já descrita pela professora, articular ações dos projetos aos conteúdos cobrados pelo currículo formal, posto que essas atividades corriam paralelo às demais atividades.

Essa é uma dificuldade que acaba sendo da maioria das escolas: lidar com o tempo escolar e os desafios de “dar conta” de inovar ou trabalhar mais articulado, quando há um programa escolar a cumprir. Na maioria das vezes, a necessidade de cumprir prepondera e, nessa trajetória, dividem-se os caminhantes. Os obstinados perseveram, buscando alternativas; outros encontram no obstáculo “respaldo” para a marcha lenta das mudanças que tanto se quer ver na educação. De certo modo, há algumas visões também cristalizadas em muitas pesquisas que colocam a carga de mudança toda no professor e acabam também por contribuir com o sentimento de angústia ou até mesmo frustração em relação a si mesmo, ou ao ensino.

Apesar de toda essa problemática mais ou menos generalizada, conforme nos assegura Torre (2009, p. 21), “há que se reconhecer que estamos num momento de transição” e tal como um preceito bem pertinente a esse momento, a consciência da realidade traz em si uma mudança de percepção dessa realidade e por conseguinte, conforme apontado por Arnt (2010, p. 132) “[...] em ambiente de aprendizagem, o nível de consciência de cada um de nós pode ser dado pela integração do nosso nível de percepção em consonância com nosso nível de expressão”, daí a importância de valorizar momentos de formação com oportunidades de reflexão na ação como possibilidade de ampliar nossa percepção e condições de *iluminar a nossa prática*,⁵³ nosso cotidiano, nos dando elementos capazes de fomentar ações sem a necessidade de entrar no jogo da fragmentação ou redução, sempre atentos ao papel que temos quando ampliado

⁵³ Termo utilizado por Paulo Freire e que Maria Cândida resgata nessa reflexão que utilizamos.

nosso nível de consciência, que possuímos mais elementos para conhecer a realidade estabelecendo pontes com nosso cotidiano, dando novo sentido ao nosso fazer, ressignificando nossa prática (ARNT, 2010).

Quanto a produção de textos dos alunos, havia uma busca por integrar ao contexto do que se estava discutindo na aula, embora não conseguissem atingir um nível de integralização das práticas trazidas das necessidades ou do cotidiano dos alunos, salvo algumas propostas como as temáticas do uso da tecnologia na adolescência e do bullying no ambiente escolar, trazendo seu valor e importância como contexto de práticas sociais escolares (KLEIMAN, 2002).

No que concerne às práticas de ortografia, bastante comuns nessa etapa de anos iniciais, na análise empreendida pelas aulas observadas, especialmente durante o mês de agosto, onde foi possível perceber que essa abordagem se deu à medida que a professora fazia as intervenções nas correções e promovia a reescrita do texto com a ajuda do dicionário, como podemos visualizar no fragmento do evento do dia 15-08-2016:

Quadro 14 - Fragmento 3 – Aula do dia 15/08/2016

TURNOS		DISCURSO	ASPECTOS EXTRAVERBAIS (COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR)
1	Professora	Gente, presta atenção. No dia do seminário, GV, lembra... sobre os sentidos, e aí acabou tomando muito tempo a apresentação, não deu pra corrigir. Você vai lembrar agorinha que eu já vou mostrar. Gente, vamos... o texto é.... o dono e seus bichos.	
2	Aluno	Ah...é??	
3	Aluno	É os bichos e seus donos, professora.	
4	Professora	Ah é... eu troquei as bolas.((risos)) . Prestem atenção, óh o que é que vai acontecer... Eu vou colocar a atividade pra vocês. Acho que tem gente que não fez, que não veio naquele dia. Senta... Calma* ((grande pausa)) Quem não veio, psiu... quem não veio, vai fazer agora, aí eu levar o texto para colocar os símbolos da correção e depois a gente corrige, mas... pra quem... pra quem...A Luara, por exemplo, que entrou agora na sala ela nunca participou de atividades assim. Então preciso explicar novamente, atenção. Eu...é...vocês me entregaram a produção de texto de vocês, eu levei pra casa e coloquei alguns simbolozinhos. Por exemplo: um coração significa que faltou pontuação ali...um pezinho indica que ali era um parágrafo, né? É exemplo, gente... Eu vou colocar a legenda aqui com todos os símbolos e os seus significados, vou entregar o texto pra vocês, o texto veio cheio de marquinhas, alguns com mais marquinhas, outros com menos marquinhas...	*Professora caminha pelas filas encaminhando quem está em pé até sua carteira.
5	Aluno	Vixe, o meu deve ter marquinha pra dedel (risos)	
6	Professora	Caaalma... Com algumas marquinhas que indicam que você precisa melhorar seu texto. A gente já falou sobre isso, né K.? Lembra? Que às vezes quando...quando você pega um livro	

		pra ler lá na biblioteca, você fica encantado, com aquele texto que foi escrito e aí você fica imaginando quem foi que escreveu, né? E você pensa que a pessoa é TÃO genial que ela pela primeira vez aquele texto lindo e já levou pra gráfica aquele texto, já imprimiu e o livro estava já estava pronto. Mas será que é assim que acontece?	
7	Alunos	Nããão	
8	Professora	Quando você escreve um texto, você tem que ler, reler, tem que revisar, revisar mais uma vez, tentar perceber se tem alguma coisa que precisa ser melhorado, tentar ler aquele texto, quando você tem tempo é deixar o texto lá pronto e depois de um tempo você pega ele de volta pra ler... é... com um olhar do leitor, da pessoa que vai pegar aquele texto ali pra ler, pra apreciar, porque só assim você vai ver se seu texto ficou...bom... se tá coerente. Se a pessoa que vai ler o texto vai conseguir compreender o começo, o meio e o fim da sua história, né? Então, é... eu coloquei esses símbolos e nós vamos, primeiro vamos corrigir um texto aqui. O dono do texto não precisa se manifestar, dizer “esse é o meu”, tá? Eu vou projetar o texto aqui, esse texto está com os símbolos também, aí nós vamos fazer a correção coletivamente. Nós vamos analisar todos os simbolozinhos que tem no texto olhando pela legenda, aí vocês vão me dizendo o que precisa ser feito pra melhorar e eu vou fazendo a escrita aqui, tá? E depois...psiu... Léo? Eu vou entregar o texto de vocês e vocês vão fazer a reescrita individualmente. Quer dizer que depois que escreveu, já tá pronto?	
9	Professora	Não	
10	Aluno	Pode ser que ainda tenha alguma outra coisa pra melhorar, mas é assim mesmo, pra você escrever um texto, né? Que seja considerado um texto legal, bacana, de...que as pessoas possam entender, compreender o que você estava querendo passar, a informação que você queria dar, precisa acontecer tudo isso, tá? E outra coisa... tem alguns textos que eu vou sentar em grupo, vou fazer um grupinho, nossa rodinha, com algumas pessoas porque têm textos que tem palavras que eu não consegui entender o que estava querendo a pessoa que escreveu. Coisas assim: a história tinha um começo, aí pulou o meio e já foi para o fim. E aí eu vou sentar junto pra gente tentar melhorar, tá? Os outros, que não forem chamados pro grupo.... Vão fazer sozinhos. Eu não quero toda hora alguém na minha mesa “tia e isso aqui?” e “isso aqui?”. Tem o símbolo, é só olhar na legenda que você vai conseguir, com atenção você consegue fazer sozinho, já foram orientados, já tem modelo. Léo, você vai pra mim lá... na biblioteca e pede pra professora Lúcia quatro dicionários que eu vou colocar em cima da mesinha aí. Eu quero que vejam onde está marcado que a palavra não está correta, levanta pega o dicionário, procura e a certa, corrige, tá?	
11	Professora	Tia...	
12	Aluno	Fala...	
13	Professora	É pra gente mudar o texto inteiro ou só as partes que foram marcadas	
14	Professora	Não... Foi importante você falar isso... o texto você escreveu você vai organizar de acordo com os símbolos que tem aqui. Não é pra você acrescentar mais coisas a não ser que o que esteja marcado tá confuso ou tá incompleto. Porque se você fez o seu texto, aí você for acrescentar mais dois parágrafos,	

	<p>por exemplo, aí eu vou ter que levar de novo, ter que corrigir de novo, trazer de novo. E aí se você acrescentar mais... nunca vai acabar, não é mesmo? (risos) Vai ficar o tempo todo indo e voltando pra correção. Então, você vai fazer a correção em cima daquele, não vai criar mais outras partes da história, não sabe? Porque senão nunca vai acabar esse processo. Tá? Troca palavra que tiver errada, e você resolve troca por outra do mesmo significado, não tem problema. Mas não é pra acrescentar, pra mudar a história, não. Vai fazer a correção em cima do que tá lá. Bora começar.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Embora tenhamos acompanhado esse tipo de atividade apenas nessa aula, pela condução da interação comunicativa com os alunos, a professora deixou claro que era uma prática constante e como tinha aluno novo na sala, retomou a explicação de sua metodologia. Agindo dessa forma, a professora permitiu que os alunos encarassem seus “erros” ortográficos e de construção como parte do processo natural de escrita, desconstruindo a imagem de que a correção ao erro é uma punição, mas sim, um passo na direção do crescimento da aprendizagem.

5.2.3 A constituição das interações nas práticas de letramento no 6º ano

Na seção anterior, foi apresentada uma análise de padrões e eventos constituídos na turma 06 ainda no quinto ano, com a professora P1, única professora, pedagoga a trabalhar com todas as disciplinas curriculares do 5ºano, incluindo Inglês e Educação Física, o que proporciona um maior vínculo com os alunos. Virando o ano, a professora P1 acolhe um novo grupo e sua antiga turma deixa de ter uma única referência docente para serem atendidos por um número bem maior de professores e uma maior rigidez na divisão dos tempos de aula.

As expectativas de um ano letivo para o professor de sexto ano é completamente diferente das expectativas de professores das demais séries, ou pelo menos deveriam ser, dadas as suas particularidades. É preciso lembrar continuamente que o sexto ano corresponde a uma transição para a qual professores e alunos quase nunca são preparados.

O primeiro dia no sexto ano para a turma 06, coincidentemente também foi o primeiro dia da professora P2 que, embora na educação há mais de 25 anos, iniciava naquele ano sua história como professora na escola que faz parte de sua memória afetiva de aluna, a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus.

As rotinas da escola continuavam as mesmas, independentemente da série na qual os alunos se encontravam: Momento Cívico às segundas e Momento de Socialização às sextas,

início das aulas com uma oração e, na saída, para maior segurança e organização, os pais buscavam seus filhos na sala de aula, momento também oportunidade para estreitar vínculos com os professores.

Nessa seção, buscamos analisar as práticas de letramento construídas nas interações em sala de aula da turma 06, em eventos de práticas de ensino de Língua Portuguesa ministradas pela professora P2. Devido à extensão do *corpus*, em páginas transcritas, selecionamos quatro aulas que consideramos representativas da totalidade do material coletado. Explicamos, ainda, que nossa escolha para esse recorte, esteve ancorado nos eventos que fossem mediados por diferentes dispositivos didáticos e que nos possibilitasse uma análise mais abrangente da interação que o processo envolve.

A análise esteve estruturada de modo similar ao empreendido com os dados gerados com o 5º ano, primeiramente uma visão geral das ações de letramento construídas pelas rotinas com a turma, depois o mapeamento das práticas feitas com os dados gerados em todas as aulas gravadas, seja por vídeo ou áudio, para depois, analisarmos alguns eventos que envolveram as ações dos participantes, tendo em vista os aspectos relacionados aos vínculos gerados nas interações professor alunos, incluindo nessa prática, a oralidade como prática social interativa em sala de aula.

Não observamos atitude de ansiedade ou desconforto dos alunos em relação a presença da pesquisadora ou ainda em ter as aulas registradas em vídeo. Os eventos na turma transcorreram sempre com muita naturalidade, inclusive aumentando o nível de interação dos alunos com a pesquisadora em vários momentos fora da sala de aula. A professora chegava sempre de bom humor, cumprimentando a todos e os acolhendo para a oração nos dias que suas aulas iniciavam o período.

Começamos por apresentar o tratamento dado aos dispositivos pedagógicos, especialmente o LD. Diferentemente da opção do quinto ano, que preferiu montar seu próprio material, tendo o planejamento como norteador para a seleção das atividades coletadas, no sexto ano, a opção foi pelo uso do LD. Como a escola não contava com sexto ano até então, acabou ficando de fora do cadastramento para distribuição de livro didático, o que gerou uma busca às outras escolas que tinham livros sobrando. O resultado foi que, até meados de março, a escola já contava com livros de todas as disciplinas, porém nem sempre na quantidade suficiente para todos os alunos. Como foi o caso da coleção que a professora P2 optou por usar com sua turma. Havia livros para a quantidade de uma turma, que eram levados de sala em sala pela professora.

O livro utilizado naquele ano não foi o escolhido pela equipe, tendo em vista que com a evolução das séries, não puderam entrar nesse processo. Assim o que determinou qual livro se usaria no sexto ano, em 2017, foi encontrar um título na quantidade suficiente para atender a escola. Assim, o título utilizado na disciplina foi Português 6º ano Projeto Telaris de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Estruturado por eixos centralizados nos gêneros textuais, o livro trabalha com as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, apresentadas em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros também. Embora tenha se constituído no maior suporte às aulas da professora P2, a mesma fazia uso priorizando seu planejamento e não a sequência completa das unidades apresentadas.

Dos 31 alunos pertencentes à turma 06, de 2016, 9 deixaram de fazer parte dela, seja por mudança de cidade, escola ou de turma/turno. Incorporados aos 22 que permaneceram, mais 16 novos integrantes vindos de outras turmas, turnos ou escolas, para constituírem a turma 06 de 2017, no sexto ano do Ensino Fundamental, agora um tanto mais numerosa, 38 alunos, e apertada.

Como todo primeiro dia de aula, o clima de expectativas estava por todos os lados, no alvoroço do reencontro dos alunos com colegas nos corredores. No primeiro dia da turma 06 no sexto ano, não houve aula com a professora P2, mesmo assim, para nós, foi importante passar pela escola e sentir o clima desse dia para os alunos do 6º ano. No dia seguinte, as primeiras aulas foram com a professora P2. Momento que ficou marcado na memória da aluna G.V. como o dia mais “massa”, porque *“ela [a professora] fez uma forma de labirinto [com as carteiras] e disse que era porque ficava melhor pra ela caminhar no meio da turma, esse foi o melhor dia pra mim.... fiquei surpresa, foi massa,oh!”*.

Com uma grande variedade de arranjos, a disposição diferenciada de carteiras foi o jeito que a professora P2 encontrou para produzir um efeito de maior dinâmica do espaço, quase sem espaço das salas de aula de seus “sextinhos”, como se referia carinhosamente. Sua decisão produziu um efeito muito maior do que ela havia planejado. Sua inventividade foi um dos aspectos mais comentados por seus alunos.

Dentro da organização de uma sala de aula, a disposição das carteiras é um dos aspectos mais visíveis e significativos. Essa dinâmica de espaço produz um grande efeito sobre a prática docente, uma vez que o ambiente também influencia em seu trabalho, além de produzir muito sentido. Podemos dizer, por exemplo, que o modelo de enfileiramento de carteiras aponta para uma educação centralizada no professor, que o coloca na posição de detentor do conhecimento, impedindo o contato e os olhares para outra direção, o que só nos confirma que o ambiente pode influenciar na aprendizagem dos estudantes tanto de maneira positiva, quanto negativa.

De acordo com Teixeira e Reis (2012, p. 164) “a flexibilidade na colocação das carteiras e das mesas e no agrupamento dos alunos assume um papel muito importante quando se considera o uso do espaço na sala de aula”. Ele deve ser estimulante, rico em informações e ter como objetivo central propiciar uma maior interação entre as pessoas. Zabalza (1998, p. 236) define este ambiente como espaço “constituído como uma estrutura de oportunidades”. De modo especial para aqueles professores que buscam propostas educativas mais dialógicas e integradoras esse já se mostra um passo significativo no percurso.

De modo intencional, com objetivo de melhorar o ambiente de aprendizagem, a professora encontrou na disposição das carteiras uma forma de se integrar mais com os alunos. Organiza formatos variados mesmo quando o trabalho não tem finalidade de ser coletivo. Variando os formatos, ora em U, ou filas lado a lado, às vezes frente a frente, assumindo que, na maioria das vezes, seu objetivo era apenas um jogo com a sensação do espaço. “*Só mesmo para a questão de eles sentirem algo de diferente, eu falo assim: ‘gente, olha, vamos organizar as carteiras assim, hoje...pra nós nos enxergarmos diferentes’*. E isso pode parecer nada, mas faz muita diferença”. As afirmações da professora P1 evidenciaram sua consciência do efeito dos arranjos sobre as sensações e estímulos dos alunos, numa demonstração de uso consciente do espaço para a organização das interações, focando na disposição diferenciada e nas atividades, suavizando a falta de espaço e o calor intenso da sala cheia.

Esses são exemplos das emergências peculiar ao exercício da docência em a sala de aula, emergências que exigem um olhar atento e sensível por parte do docente (MORAES, 2008). É a sensibilidade que ajuda a romper a lógica do ser e do saber, conseqüentemente, será preciso compreender também que “[...] usamos todos os nossos sentidos e diferentes formas de pensamento e imaginação no processo de aprendizagem. Quando isso acontece a aprendizagem é relevante, significativa e integradora” (MORAES; TORRE, 2004, p. 83).

Esse modo de proceder da professora pode ser considerado de atitude criativa, pois criou uma possibilidade diante da adversidade vivenciada. Uma ação inicialmente intuitiva, mas que, possibilitou à professora, pela sensibilidade, perceber o quanto aquela simples ação se tornava importante, estabelecendo maior qualidade aos vínculos entre a professora e os alunos. Desta maneira, podemos inferir que a sensibilidade e o cuidado também são gatilhos capazes de gerar atitudes criativas e transdisciplinares onde se captam fenômenos nos quais o corpo e as sensações se tornam bastante relevantes para a ação de educar, promovida na empatia.

Para evidenciar as ações mais frequentes que envolveram a leitura e a escrita, foi elaborado um mapeamento das ações dos participantes sistematizados na tabela a seguir:

Tabela 6 - Mapeamento das práticas de letramento da turma 06 (2017 – 6º ano)

MÊS	DATA	EVENTOS DE LETRAMENTO	AÇÕES DOS PARTICIPANTES
<i>Janeiro</i>	24	Interação oral em dinâmica de apresentação Estabelecimento coletivo de regras de convivência Produção de texto	A professora recebe seus alunos antes mesmo do sinal e organiza a disposição das carteiras em formato de três semicírculos. Acolhida com oração inicial e uma dinâmica do barbante para apresentação. Na sequência passa-se aos combinados para o bom convívio. A professora solicita que cada aluno produza um perfil como os que eles têm nas redes sociais com o título quem sou eu?
	25	Leitura compartilhada Interpretação oral	A professora traz um texto motivador “O caderno” e durante a leitura interage com os alunos de modo que reflitam sobre o tema. A partir do texto, trabalhou a leitura e interpretação dando ênfase na intencionalidade do texto. (Alunos em filas pares)
	27	Correção coletiva de atividades Trabalho em grupo com poesias	A professora conduziu uma correção coletiva da atividade de interpretação de texto. Nova leitura explorando o texto “O caderno” de Toquinho os saberes dos alunos com relação as marcas do gênero poesia, alunos em grupos trabalham com poesias trazidas pela professora. Para casa: questões de análise gramatical. (Verbos, substantivo, artigo)
	31	Leitura e interpretação	Correção coletiva das atividades fazendo checagem do conhecimento prévio dos alunos. Leitura e interpretação do texto O homem Feliz (Sala disposta em U)
<i>Fevereiro</i>	01	Leitura e rescrita de fábulas Produção de uma atualização de uma fábula	Roda de leitura discussão sobre atualização de fábulas a partir das versões da fábula: A Cigarra e a Formiga Produção de texto.
	03	Estudos linguísticos	Discussão sobre o uso das diferentes linguagens na comunicação. (Sala organizada em blocos)
	07	Estudos linguísticos Interpretação oral de texto Produção de texto	Os alunos foram conduzidos até a sala de informática para assistirem a um curta: A maior flor do mundo. José Saramago. Problemas na execução do filme professora aproveita para comentar sobre o autor que foi prêmio Nobel de literatura e antecipar as retomadas de linguagem verbal e não verbal.
	08	Filme Análise da narrativa não verbal	Os alunos assistiram ao filme A maior flor do mundo. José Saramago. Análise e interpretação da narrativa (não verbal) retomada dos usos da linguagem verbal e não verbal e proposta “para casa” de produção de texto recontar em verso a história assistida.
	17	Estudos linguísticos Leitura e discussão oral	Linguagem formal informal e mista A professora conduz discussão do texto informativo sobre consumo
	21	Apresentação oral	Alunos socializam o que ocorreu com a tarefa de leitura dos pais. Alunos e professora conversam sobre importância da

		Leitura e interpretação	leitura, e da leitura crítica ao discutir texto sobre Publicidade, propaganda e consumismo e meio Ambiente (Alunos em filas frente a frente)
	24	Correção de atividades	A professora corrige coletivamente as atividades e a coordenadora vem apresentar o projeto Sala TOP.
Março	07	Leitura e produção de Texto	A professora distribui material avulso para leitura de HQ E em seguida uma proposta de releitura utilizando HQ.
		Leitura de texto e leitura de imagem	Em duplas iniciam uso do LD com estudo sobre língua, diversidade e unidade. Analisam oralmente duas pinturas e uma charge e a proposta para casa foi procurar em revistas ou jornais uma charge e trazer para aula. (Turma reunida em duplas)
	08	Interpretando charge Estudos da linguagem: conceitos construídos coletivamente	Retoma a aula anterior retomada geral pela professora, interpretação de uma charge. Alunos copiam as atividades do LD no caderno, respondem e corrigem oralmente com a professora. - Substantivo: Construindo coletivamente conceitos e revisando.
	10	Leitura e exploração de sentido Gramática	Utilizando uma anedota que a professora coloca no quadro os alunos vão sendo convidados a pontuarem e observarem o efeito e explicarem a mudança de sentido. Os alunos fazem em duplas exercícios e correção coletiva das atividades sobre pontuação
	21	Leitura compartilhada	Leitura e interpretação de texto. Discussão oral sobre os elementos da narrativa, a professora vai interagindo com os alunos nas atividades do LD
	22	Avaliação Formal	Os alunos fazem Avaliação bimestral formal de gramática e interpretação de texto
Abril	05	Atividades de produção textual discurso direto e indireto	Os alunos fazem atividades iniciadas na aula anterior sobre discurso direto e indireto e a professora faz a correção coletiva. (Alunos em duplas)
	07	Leitura e interpretação	Discussão sobre o texto explorando os elementos da narrativa e revisão de conteúdo adjetivo e locução adjetiva
	11	Entrega dos livros literários.	Correção das atividades e entrega dos livros literários
	12	Leitura compartilhada	Alunos e professora leram o texto as três penas Conto dos irmãos Grimm e após fizeram as atividades
	18	Exposição oral	Socialização das primeiras impressões de leitura e estudo sobre foco narrativo e personagens (protagonista e antagonista) (disposição frente a frente)
	19	Filme	Na sala de informática os alunos assistiram ao filme Jardim Secreto, não foi possível a conclusão, ficando para terminar na aula seguinte. (Em virtude do feriado)
	25	Filme e roda de conversa	Finalizado o filme os alunos voltaram para a sala de aula onde iniciou-se uma roda de conversa sobre a narrativa assistida: tema e elementos de comparação com o conto.
Mai	04	Comemoração Com lanche coletivo e sorvetada	Premiação Sala Top, a turma 06 foi a vencedora do projeto que visa motivação em estudos, organização de sala,

			limpeza, tarefa de casa, entre outros critérios. Premiação: recreio estendido, lanche geral e sorvetada.
	09	Discussão dirigida Sobre consumismo e meio ambiente	A professora resgatou um tema já apresentado na turma para aprofundar uma discussão dirigindo aos alunos vários questionamentos sobre os impactos do consumismo sobre o meio ambiente e a influência da publicidade nos nossos gastos. Trabalho para casa: Com a ajuda dos pais montar uma tabela de consumo mensal
	10	Estudo da linguagem	Atividades de revisão sobre fonema e letra
	16	Estudos da linguagem: verbos	A professora distribui individualmente uma folha avulsa com texto com lacunas para serem completados pelos alunos, em seguida com os questionamentos da professora foram sendo construídos conceitos de verbos
Junho	06	Escrever Poesias Aula interativa com poeta local	A turma participou de uma aula interativa com o poeta araguainense Luiz Aparecido, falando sobre a leitura e a escrita de poesias.
	07	Sarau de poesias homenagem ao Poeta araguainense	A professora organizou com os alunos um Sarau de poesias em homenagem ao poeta Luiz aparecido
	19	Entrevista	2ª etapa das entrevistas com alunos

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

Segundo Barton (1994), as práticas de letramento podem ser analisadas a partir dos domínios de atividades que lhes dão sustentação. A saber, essas atividades que referenciamos na tabela acima estão no domínio escolar. Os domínios são contextos padronizados e estruturados nos quais a escrita é usada e aprendida, estando alicerçados na forma como certas instituições sociais, seja ela a família, a igreja ou a escola se apresentam nos diferentes contextos sociais e culturais.

Tais práticas, também são descritas por Barton e Ivanic (2000) como localizáveis apenas a partir dos eventos de letramento, inferindo-se através de elementos não visíveis como: as relações sociais de produção dos eventos, interpretação, circulação ou qualquer forma de trato com textos escritos; os recursos e valores trazidos, modos de pensar, narrar, habilidades e conhecimentos envolvidos pelo domínio prático e o local no qual o evento tem lugar para entender seu propósito social; e, por fim, os padrões que regulam as ações de escolhas, definição de quem pode ou não realizar certas ações.

Assim, pela análise dos eventos, foi possível fazer um mapeamento das práticas realizadas na turma 06. Constatamos que a leitura se destacou como prática mais acionada durante o período que acompanhamos a turma em sala, todas leituras sistemáticas, que são aquelas conduzidas, mediadas pelo professor, mesmo com as práticas de leituras literárias. Tanto os textos menores como contos, poesias e fábulas eram sistematizados pela professora como os livros paradidáticos de literatura infanto-juvenil.

Exemplo disso ocorreu na ação do rodízio de leitura literária. A ação iniciou-se pela distribuição aleatória dos exemplares feito pela professora, sob alegação que como todos leriam todos os livros, por isso não importava com qual iniciassem, quando na verdade a motivação dessa ‘determinação’ consistiu em dois aspectos, conforme a professora. Primeiro aspecto determinante: a biblioteca da escola não possuía acervo que contemplasse o nível de leitura dos anos finais e a maioria dos alunos já tinham lido praticamente todos os títulos ali existentes, e o aspecto socioeconômico que não permitia que se solicitasse a aquisição das obras, fator que desencadeou uma ação de parceria com uma professora de uma escola da rede particular.

Em uma ação de ‘intercambio de leituras’ foi possível organizar um acervo correspondente a um livro para cada aluno, suficiente para organizar o modelo de prática de interação pelo ‘rodízio de leitura’. Segundo aspecto, visando manter um certo controle disciplinar e organização para que o primeiro momento de leitura não fosse prejudicado pela euforia e indecisão dos alunos na escolha do seu primeiro livro. Mesmo iniciando esse padrão de interação, marcado pela postura autoritária da professora, no geral, a experiência foi avaliada pelos alunos como positiva, conforme depoimentos a seguir:

AC: Foi interessante. No início, quando a tia entregou o livro, eu achei que ia ser muito chato, ler um livro muito grande...não ia conseguir, porque na nossa biblioteca não tem muitos livros grandes. Mas aí, depois que comecei a ler, foi legal e eu não queria mais parar de ler... até acabar.

GS: A experiência pra mim foi legal eu li livros que eu nunca tinha lido e nem ia pegar pra ler e achei bem interessante o assunto do livro que me ensinou mais um pouco sobre.... me interessar mais sobre livros.

LT1: Eu tive uma experiência, assim... porque o livro que a tia me deu eu olhava assim pra capa e ficava não vai ser legal...depois eu comecei a olhar os títulos dos capítulos e comecei me interessar e comecei ler. Até que eu gostei do livro, mas eu olhava e logo de cara não gostei.

MC: Um livro que a professora Sara me entregou foi meio que uma biografia de um escritor que eu esqueci o nome agora, lá no final do livro ele falou que às vezes exagerava nas histórias. Quando eu peguei o livro eu achei ele muito grande e depois que eu comecei a ler, eu terminei muito rápido. Meu irmão gosta muito de ler...ele olhou assim e disse: " ih esse livro bem aí é chato", começou a ler uns pedacinhos e acabou lendo todo o livro porque ele conta sobre a vida do escritor, mas de um jeito diferente, bem interessante.

A estratégia da professora, que não intencionalmente objetivou esse resultado, nos mostra o princípio da ecologia da ação em curso nesse evento. Esse princípio nos ajuda a olhar, a enxergar a realidade complexa do empreendimento de cada ação, pois ao empreendê-la, seja ela qualquer ação, já começa a escapar da intenção gerada pelo sujeito que a empreendeu, pois entra num “universo de interações” tal, que pode resultar, inclusive o oposto do que esteve em

sua intenção inicial, podendo assim “voltar-se para nossas cabeças feito um boomerang” (MORIN, 2000, p. 115). Para a docência, se mostra um princípio muito importante, uma vez que aciona em todo educador sua capacidade de lidar com as emergências, com o imprevisível, aspecto bem discutido por Moraes (2008, 2008a, 2015) e Navas (2010).

Essa habilidade se faz necessária para saber reconduzir os acontecimentos de modo positivo. O aspecto mais positivo destacado pelos alunos pode ser sintetizado na opinião de IS que é “preciso dar uma chance pro livro”. Obviamente, constatamos pelos relatos, que as ações de leitura efetivadas com a distribuição dos livros pela professora, acabaram por resultar efeitos positivos no desenvolvimento da leitura literária da maioria dos alunos, mas poderia também ter ocorrido o efeito oposto. Como uma aluna relatou ao final da fala dos colegas:

[...] mas eu... tipo assim.... não é “nossa que legal!!!” (Com tom de bastante ironia) E ...tipo... minha experiência foi ao contrário, a LT 1 disse que achou que o livro era ruim e foi gostando...eu achei o contrário, achei que... o livro...Nossa! O mestre e o herói, que legal! Só que na hora que li as primeiras páginas o livro era tão chato, mas tão chato...(risos) que nem terminei.

Interessante notar que o que ficou na memória dos alunos foi a primeira rodada de leitura que foi aleatoriamente entregue pela professora um livro para cada um, nas trocas seguintes os alunos faziam escolhas entre si. Evangelista (2006, p. 47-48) defende que a escolarização adequada é aquela que conduz “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal que se quer formar”, cuja grande questão que está posta na relação escola e literatura é *como* realizá-la adequadamente. Sendo assim, o acesso a obras de qualidade já seria um passo, estabelecendo um contato, propiciando um vínculo como texto literário (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

No caso da escola em questão, não apenas o acervo da biblioteca era pequeno, como não possuía literatura voltada para o novo público que crescia. Os livros conseguidos pela professora P2, para a leituras do segundo bimestre, foi graças a uma parceria com uma professora e a bibliotecária de uma escola particular, fator que também ajudou na motivação para as leituras desse período. No caso específico das atividades relacionadas ao círculo de leitura, a exploração das atividades foi delimitada em socialização oral dos textos e a produção de resumo do livro lido, para no dia marcado fazer o rodízio.

Nas práticas da professora, o incentivo à leitura se estendia às famílias sempre que possível. Questionada sobre essa prática, P2 esclareceu que a maioria dos filhos são cobrados em leitura, mas os pais não leem, e essa era uma forma de motivar pais e filhos a se dedicarem um pouco mais, e ainda almejava a reflexão conjunta sobre os temas dos textos.

Tomaremos como exemplo a primeira atividade do gênero, o fragmento do mapa de evento cujo texto foi sobre propaganda:

Quadro 15 - Fragmento 1 do mapa de eventos do dia 21/02/2017

TURNOS		DISCURSO	ASPECTOS EXTRAVERBAIS (COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR)
1	Professora	Olha gente! Então muito bem. Caderno e as outras perguntinhas que na mão, certo? Olha só...Na aula anterior, eu saí perguntando... qual o aluno que fez a tarefa de casa que era muito simples? A tarefa de casa era... você pedir... dar esse texto para alguém da sua família ler.. e em se-gui-da pedir a opinião sobre o texto. O que ela achou do texto? Por que todo texto... traz algo pra o leitor....uma informação... ou uma mensagem.... certo?	Nessa aula os alunos estavam dispostos em três semicírculos
2	Aluno	Certo	
3	Professora	E todo texto é feito... ele foi produzido... produzido para alguém, um determinado público, né e com uma finalidade, não é isso?	
4	Aluno	Sim	
5	Professora	Então vamos refletir um pouquinho. Esse texto foi produzido para quem? Ele foi pensado para qual público?	
6	Aluno	Para todas as pessoas eu acho.	
7	Professora	Ah...e por que você acha isso?	
8	Aluno	Vixe...(risos) sei lá...porque todo mundo compra as coisas?	
9	Professora	Olha só...muito bem ID porque todos nós somos o quê? Como chama quem compra...	
10	Aluno	Comprador! Cliente!	
11	Professora	(risos) pois é...também...mas os produtos são feitos para a gente consumir, então somos o público...	
12	Aluno	Consumidor, professora.	
13	Professora	É ...isso, muito bem. Consumidor. E qual a finalidade do texto, então?	
14	Aluno	Ei profe, mas tem dois textos né? o escrito e a fotografia, a senhora tá falando de qual?	
15	Professora	Ei...ei...ei... pera aí... você já sabe como chamar esses textos, pode pensar e dizer o nome...eu tenho certeza que você vai lembrar...	
16	Aluno	(inaudível)	Os alunos começam a conversar alto tentando responder, mas não dá para identificar as falas

17	Professora	Calma, primeiro a TH, vai fala... como nos já estudamos, fala...	
18	Aluno	Verbal e não verbal?	
19	Professora	Isso, aí sim... tá vendo. Confio mais em vocês que vocês mesmos, para com isso gente? Acredita...responde, não pode ter vergonha ou medo de falar de participar mesmo quando a gente erra a gente aprende... na verdade a gente aprende mais eu diria quando erra ...	
20	Professora	Mas e aí... cada um tinha uma mensagem, não é? qual? o não verbal, primeiro... GV?	
21	Aluno	Era pra vender...ohh pra gente comprar os produtos	
22	Professora	Isso e o verbal? JP?	
23	Aluno	Sei não...pra não comprar?	
24	Professora	Ah...quase...quem fala...	
25		Inaudível	
26	Professora	Evitar o consumismo...não é mesmo? Refletir sobre o papel da pu-bli-ci-dade em nossas vidas e também sobre o consumismo... muito bem.	
27	Professora	E aí eu vou voltar a perguntar...dessa fi-la, QUEM deu o texto para ler? Ninguém?	
28	Aluno	Eu dei para minha mãe e ela não leu.	
29	Professora	Não leu por quê?	
30	Aluno	Ela esqueceu	
31	Professora	E você não lembrou? Tem que lembrar. (Frase exclamativa). Pai e mãe é esquecido .A gente tem que lembrar também. Não é só na hora de querer as coisas não. Quem mais? Ninguém? Misericórdia...Vou ter que dar bronca nos seus pais também, então...(risos)	
32	Aluno	Eu dei pra minha mae, tia. Ela leu e falou que esses são comerciais que querem ter mais clientes, que querem vender mais produtos.	
33	Professora	Certo... e o que mais?	
34	Aluno	Eu, tia...	
35	Professora	Fala...	
36	Aluno	Eita...esqueci...(risos)	
37	Professora	(risos) Tão novinho pra esquecer tanto....mais ninguém??	
38	Aluno	Falei para minha mãe, só que ela esqueceu ela estava ocupada.	
39	Professora	Então vocês vão dar um recado para a mãe de vocês...pode dizer... que fui eu mesma que falei, ok?. Agora... se você esqueceu e tá falando que a mãe esqueceu, isso não é nada bonito. É feio. Se você entregou para sua mãe ou pai e ela falou que não tem TEMPO; você vai fazer uma pergunta. A pergunta foi enviada por mim: Mãe você quer que eu seja um bom aluno? Um bom leitor? Ela vai dizer: _Claro meu filho! Pois é mamãe. Então eu quero que a senhora seja uma boa... leitora, também, é só um textinho de português que a professora pediu... para você ler e dizer ALGO sobre esse texto? Você disse que não tinha tempo? O tempo é a gente que faz... e a leitura é uma prioridade. Ok? Tá no momento de fazer essa reflexão com os pais de vocês.	

		<p>Essa tipo de TAREFA... é uma tarefa de casa pra família, ok?. E olha, menos de QUINZE por cento dos alunos dessa sala fizeram. E era muito simples. Muito rápida. FICA a reflexão. E eu gostaria que vocês falassem... em casa: - Mamãe. Para eu... crescer para eu... ser um bom leitor, ser um bom aluno, crescer intelectualmente, eu vou depender da leitura e do seu incentivo. Tá? Não é somente a escola. Não é somente na escola que a gente lê. Especialmente esse tipo de texto está na nossa vida em todo e qualquer lugar, na rua, na televisão, no celular...</p> <p>A gente precisa ler bastante para desenvolver nosso senso crítico, das coisas ao nosso redor. Porque tudo faz parte. Mas agora vamos dar continuidade... a correção. Vamos lá? Nós tivemos um textinho onde a primeira pergunta...é? Lê pra mim GV...</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

A aula continuou em muitos outros desdobramentos de turnos, mas o fragmento recortado cumpriu o objetivo de exemplificar a atividade proposta e o nível de interação e participação que a professora buscou desenvolver com esse momento de leitura. Também ilustra aspecto que a professora P2 chama de tarefa de casa para a família, estendendo o momento de interação pela leitura lares a dentro. Mesmo que sem muito sucesso quanto ao número de pais que participaram da ação, essa iniciativa caracterizou-se como uma novidade para os alunos que puderam ter uma dimensão de leitura mais ampla. Além do diálogo aberto, outras questões ficaram evidenciadas, como o importar-se com desenvolvimento crítico do aluno e seus familiares e a valorização dos saberes dos alunos e incentivo para a participação na aula, acreditando no potencial dos mesmos.

Pelas análises foi possível perceber também que as práticas realizadas durante as aulas concentram-se mais na professora que nos alunos, embora possamos perceber pela ação descrita no fragmento acima, uma intenção da professora P2 de envolver os alunos ao máximo nas atividades de leitura. Sua intenção de estender o evento à família denota uma visão de prática de letramento que insere o desenvolvimento da leitura também no domínio familiar, conduzido pelo filho/aluno, instruído a fazer o papel de articulador do evento. O resultado não foi o esperado pela professora, mas também serviu para que P2 conduzisse uma reflexão sobre a importância de os pais também lerem como forma de ampliação de conhecimento e incentivo ao filho/aluno.

O trabalho com texto tem como padrão de interação a oralidade, as discussões orais, servindo de articulação de saberes, mesmo com a existência de diferentes eventos nas aulas, o que evidenciou uma postura positiva da professora no tocante a desenvolver uma relação do

aluno com a leitura e escrita, mesmo que muitos desses eventos estivessem mais voltados à escolarização que propriamente ao letramento, como quando se trabalha mais na perspectiva da aula voltada para a prova ou mais o estudo da linguagem do que as suas competências em uso.

No entanto, cabe salientar que ao trabalhar uma situação de leitura em sala de aula que, em alguns momentos era trazida pela pergunta ou pela curiosidade de um estudante, a professora sempre acabava por mudar seu foco, naquele momento, para esclarecer a dúvida ou apresentar a situação trazida na aula. O questionamento não é ignorado por P2, nem trabalhado isoladamente com o aluno que apresentou a dúvida ou a curiosidade, pelo contrário, a professora procura aproveitar aquele momento como oportunidade para valorizar a participação do estudante e a interação com toda a classe.

A interação que a professora estabeleceu em todos os eventos observados, mesmos naqueles que cumpriram o papel de escolarização e não propriamente de letramento, a demonstração de interesse pelo outro, a partir dos comentários e da participação ativa do professor, buscando o que o aluno já sabia, ajudava a criar vínculos e fortalecer a confiança e promover a participação. Essa postura regular e repetida, observáveis nos eventos mediados pelos textos, condiz com o que Barton e Ivanic (2000) apresentam como práticas de letramento. Esses mesmos autores chamam a atenção para a observação das práticas para poder perceber as relações de poder e hierarquia constituída.

Nessa relação com vínculos estabelecidos no diálogo e na empatia, foi possível perceber uma busca pela quebra da centralização de poder do professor, postura que já não responde mais às necessidades contemporâneas. Confirmando o que Navas (2010) afirma sobre o fato de a aprendizagem não se realizar no cérebro, mas na pessoa inteira, em todas as suas dimensões e inter-relações. Assim, quanto mais os professores souberem como seus alunos usam o texto escrito para aprenderem e para se inserirem no mundo, mesmo no digital, mais expressivas as práticas de letramento ocorrerão. Da mesma forma, quanto mais os professores lidarem com diferentes formas de uso da leitura e da escrita para construção de sentido, tanto mais significativos e próximos da realidade dos estudantes os eventos de letramento estarão.

5.3 Eixo 3: Sobre adversidade e resiliência: uma escola em transição

Nesse eixo, localizam-se análises que se assentaram nos dados que emergiram da temática transição. A princípio esse tema surgiu como proposição de investigação, objetivando constituir a delimitação do objeto, a transição escolar entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental, entre o 5º e o 6º ano, que inclui a passagem de uma organização mais integrada e

vinculante, centrada em um ou dois professores, para uma outra mais compartimentalizada, composta por um sistema com vários professores especialistas em suas áreas, com menos tempo com os alunos e, conseqüentemente, com menos chance de formação de vínculos. No entanto, essa temática ganhou contornos maiores e imprevistos ao longo da etapa de coleta de dados, provocado por uma crise instaurada no contexto escolar, gerada pelo comunicado do encerramento das atividades da escola em caráter definitivo ao término daquele ano letivo, 2017.

Esse fator tornou-se o fato gerador não só para a extensão do tempo de permanência em campo e, automaticamente, aumento de dados coletados, como fez emergir um eixo próprio de análise dos sentidos das transições e as transições sentidas nesses processos. Desta forma, organizamos nossa análise conforme objetivo inicial de conhecer os fenômenos pelas diversas perspectivas dos envolvidos, e, assim se fez. Iniciamos com a perspectiva dos alunos e ampliamos para a comunidade escolar: professores, gestores, pais e comunidade externa, conforme as subseções a seguir, organizadas de acordo com as regularidades que emergiram das narrativas dos sujeitos.

5.3.1 As transições na perspectiva dos alunos

O tema da transição escolar tem voltado a ser interesse de pesquisadores tanto da educação quanto da psicologia, tendo como contexto o ensino fundamental, cuja lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 estabeleceu a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Em 14 de dezembro de 2010, a publicação da Resolução nº 7, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o, agora, ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010). No art. 23 e 29, pode-se observar

Art. 23 - Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. (BRASIL, 2010, p. 06).

Art. 29 - A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente, do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 08).

Assim, desde a acolhida a uma criança um ano mais nova, na transição Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fato que traz alterações ao processo de escolarização como um todo, dado especialmente a necessidade de continuidades, não de rupturas, no qual o cuidado e o educar figuram como funções da escola para soluções mais integradoras. Também registramos, de modo especial em nosso estudo, as ocorrências observáveis com as crianças que saíram de um sistema de unidocência para a pluridocência.

Para sabermos sobre a percepção dos alunos sobre a temática da transição, foi solicitado aos alunos a composição de um relato pessoal no qual eles pudessem registrar suas impressões. Essa produção foi solicitada pela professora de redação que, à época, trabalhava com o gênero. Diferentemente das outras coletas que se deram, exclusivamente, com a turma selecionada, essa atividade foi direcionada a todos os alunos dos sextos anos vespertino, num total de cinco turmas, com 38 alunos em média.

Seguindo as orientações propostas, os alunos escreveram um relato de sua trajetória do 5º para 6º ano. Para norteá-los foram propostas algumas perguntas com o propósito de estabelecer a percepção comparativa.

De modo geral, foi possível perceber pelos registros dos alunos, que a mudança foi sentida de modo positivo, pondo em destaque o aspecto de ter vários professores como sendo “bem legal”, pois colabora para a sensação de que as aulas passam mais rápido, e, por isso, a conclusão dos alunos de não se cansarem das aulas. No entanto, por outro lado, a maior queixa evidenciada nos textos, diziam respeito também ao fator *tempo*, pois a “demora de alguns alunos provoca uma falta de paciência” em alguns professores, ocasionando algumas “tiradas”, ou “brincas” de alguns professores, conforme relatou o aluno M.A.

Além disso, dois fatores foram apontados pelos alunos como sendo a maior dificuldade da transição: a complexidade dos conteúdos, sintetizado em: “é muito mais puxado”, com atividades muito extensas. O outro fator estava na dificuldade com a disciplina de Inglês, pois praticamente todos os alunos vieram de uma realidade de escola de anos iniciais sem terem tido nenhuma experiência com a Língua Inglesa.

A verificação desses dois polos opostos, tendo em comum a variável *tempo*, é uma consequência dos construtos que permeiam a escola desde a sua criação. A tarefa de adaptar-se a uma nova demanda de conteúdos e de papéis ou comportamentos esperados de autonomia e gestão das tarefas decorrem do fator tempo. Os professores, por sua vez, também se sentem oprimidos por ele como foi evidenciado nas falas de ambas professoras colaboradoras da pesquisa, P1, trazendo os aspectos limitantes da fragmentação que as divisões dos tempos de

aula provocam; e P2, com a limitação que o tempo impõe prejudicando aulas mais dialogadas e de maior escuta aos alunos.

Conforme as pesquisas levantadas sobre a temática da transição, as que centralizavam na perspectiva dos professores, apontaram para as queixas mais comuns destes ao processo de passagem, como é o caso de Borges (2015) que trata dos desafios aos educadores que trabalham nas séries de transição. A pesquisadora apresenta algumas conclusões com as quais corroboram nossas análises a começar pelo campo do estranhamento que aparece no convívio entre professores e alunos, no qual o espaço da sala de aula nem sempre permite a ocorrência de uma interação eficiente e que há uma natural diminuição dos vínculos criados nesse processo, muitas vezes atribuídos em função do tempo, ou melhor, do pouco tempo que cada professor especialista passa com suas turmas.

A adolescência já é, naturalmente, uma etapa de transição, como tantas outras, porém a passagem de anos iniciais para finais não parece seguir esse rito natural, conforme as pesquisas recentes na área apontaram. Cassoni (2017) em seu estudo sobre os efeitos da transição no desempenho escolar, nos apresentou a concepção baseada em Elias (1989) para a transição entre os anos iniciais e finais do fundamental como *transição de vida*. A autora considerou esse processo como um conjunto de demandas que requerem esforço adaptativo em diferentes aspectos: ajustamento aos comportamentos esperados, a realocação dos grupos sociais e lidar com o estresse das incertezas de modo geral. (CASSONI, 2017). Nesses desafios, a autora ainda destacou, com base nos fatores apresentados, que a criança traz um repertório para lidar com os desafios da mudança e esse repertório se constrói e reconstrói mediante as interações no novo contexto, influenciando, ou melhor, condicionando sua primeira tarefa adaptativa relacionada ao seu desempenho. Em sua pesquisa, Cassoni (2017) concluiu diante das suas variáveis de análise: desempenho, autoconceito e apoio parental, que, quanto mais as crianças sentirem apoio das pessoas no seu entorno, sejam pais, professores ou seus pares, melhor responderão à transição.

Embora na rede particular algumas escolas já priorizem uma organização curricular que permita ao alunado a experiência com a pluridocência, na rede pública essa realidade só vigora a partir do 6º ano. A flexibilidade da professora regente quanto a sua rotina se comparado ao entra e sai do professor especialista no 6º ano, quase sempre contribui com o pouco tempo para a criação do tão necessário vínculo.

De certa forma, o dado resultante nas narrativas dos alunos da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, quanto ao número de professores, colaborou com uma grande quebra de expectativa, já que a grande maioria considerou positivo o aumento no número de professores.

Este aspecto foi mencionado em mais de 70 % dos textos, sendo explicitamente negativo em poucas ocorrências nas quais os alunos diziam preferir o formato de apenas um professor. Há ainda os que consideraram confuso o processo, mas positivo, como é o caso desses exemplos:

Agora, ter tantos professores no sexto ano é confuso, mesmo nessa altura do ano, mas a interação com eles é gostosa, pois são bons e amigos. Mas isso foi o que mais mudou, eu acho, foi o número de professores, pois temos que lidar com a natureza de cada um, mas acho a forma deles agirem bem legal. No geral não mudaria quase nada, acho que está sendo uma experiência bem legal. (M.E. 6º ano).

[...] é meio difícil ter tantos professores, não estou tão acostumado mas dá de boa, menos com uma que não vou mencionar, mas as aulas passam bem mais rápido [...] (W.R. 6º ano).

Agora no 6º ano está melhor, pois mesmo tendo tantos professores, cada um tem sua característica, uns são mais bravos e outros mais alegres e divertidos. (B.L. 6º ano).

Esse último aluno, B.L, completa dizendo que as aulas seriam melhores se fossem mais interativas,

[...] para estimular mais a aprender de um jeito mais divertido, pois ninguém quer perder 5 horas do dia só escrevendo, isso é sem graça e não aprende nada. (...) tem professores que só vem explicam a tarefa, passa e pronto, ao contrário tem outros que chegam interagem, conversam, explicam de uma forma mais legal, passam tarefa também mas é mais legal.

Podemos evidenciar nessa fala a relação direta entre os professores que conseguem estabelecer vínculos e a resposta positiva à cognição, em contraposição àqueles que não conseguem. Essa realidade, muitas vezes, é camuflada, confundida ou julgada de modo isolado como mero desinteresse do aluno ou indisciplina, aspectos que costumam trazer consigo a queda do desempenho.

A análise da literatura sobre o tema leva-nos a constatação de que é desejável que o professor tenha não só uma atuação diferenciada ao trabalhar com os alunos de sexto ano, como o perfil docente para essa série precisa estar alinhado às suas necessidades específicas, o que nem sempre é possível, dada a nossa realidade de sistema de distribuição das aulas, posto que se faz mais por questões políticas do que pedagógicas. O que nos traz a uma segunda questão inquietante, a falta de formação específica, uma vez que, empiricamente, essa realidade diferenciada já é conhecida da escola.

Mesmo considerando o aumento da discussão acadêmica em torno do tema nesses últimos anos, ainda é visível a escassez de trabalhos voltados a uma formação que dê conta do que para nós se tornou ainda mais evidenciado nessa pesquisa, os fatores causados pela falta de

vínculo na relação professor/aluno, estando esse aspecto diretamente ligado à interação em sala de aula e, conseqüentemente, ao envolvimento dos alunos com o conhecimento, aspecto que, conforme já mencionado, afeta diretamente o desempenho escolar.

5.3.1.1 O espaço sentido e o sentido do espaço nas narrativas dos alunos

Falar de ‘espaço físico’ e ‘sentido’, quando nossos construtos de análise permeiam as relações humanas podem, à primeira vista, parecer um tanto contraditório, ou no mínimo longe da rota traçada inicialmente. No entanto, aspectos externos às relações interpessoais também produzem vínculos, é o caso dos espaços físicos que, por diversos motivos, podem tornar-se espaços simbólicos. É preciso levar em consideração também o espaço físico como um componente importante para aqueles que neles convivem, entendendo que as estruturas e infraestruturas das escolas também acabam por ter influência como componente importante do processo educativo.

Algumas pesquisas se assentam nessa esfera do espaço, variando suas abordagens. De modo muito breve, contextualizamos duas vertentes que tratam dessa temática, uma, que trata da arquitetura como campo de estudo e função educativa a exemplo de Suzuki (2000), e outra, representada por Porto (2009) que considerou a sala de aula a partir de suas especificidades como luminosidade, acústica, sensação térmica, ergonomia, cores e dimensão espacial. Tais elementos constituem, segundo o autor, o conforto ambiental, característica que pode transmitir mensagens mais fortes e poderosas que os próprios professores ou materiais didáticos. No entanto, ao contrário das pesquisas citadas que contaram com o espaço figurando como objetivo de pesquisa com instrumento próprio, a nossa abordagem se deu na emergência do tema nas narrativas dos alunos.

Conforme já mencionado na apresentação do *lócus* de pesquisa, as instalações da EPSCJ, já muito precária, nos últimos anos não passou por melhoria, nem reformas pelo fato de haver uma nova unidade já construída e em ponto de finalização. Os prédios do entorno cresceram ao seu redor e sua estrutura foi sendo desgastada e encolhida, como o exemplo da quadra de esportes que acabou sendo reduzida à metade e as salas antes ajustadas às condições de turmas de anos iniciais, foram aos poucos sendo encolhidas pelo aumento do número de alunos. Soma-se a isso a pouca ventilação, o calor por não serem climatizadas e o barulho da rua.

Evidentemente que todos os espaços na escola são importantes, porém, quando pensamos em ambientes adequados, temos que dar atenção especial à sala de aula, afinal, é

neste espaço que os alunos passam a maior parte do tempo. Coutinho Filho et al. (2007) considera três aspectos como componentes do conceito de conforto ambiental: conforto térmico, conforto lumínico e conforto acústico. Dos três, dois, como descrito anteriormente, não correspondiam ao ideal na escola, o conforto térmico e o acústico. Essas condições adversas podem gerar dificuldades de aprendizagem devido, entre outras coisas, dificuldade de concentração e deficiência na comunicação entre o professor e os alunos, no caso dos ruídos.

Essas queixas, como era de se esperar, fizeram parte das falas dos alunos, configurando o espaço sentido por eles no dia a dia, porém, além disso, os alunos demonstraram um forte sentimento de pertencimento àquele espaço quando solicitados a falar sobre sua escola. A segunda entrevista foi semelhante à primeira, uma roda de conversa com características de grupo focal, porém com um número menor de alunos. Como primeiro item da conversa estava a visão que eles tinham da escola e por que estudavam ali. De modo geral a qualidade do ensino e o envolvimento com dos professores foram o motivo central, e em suas falas dois aspectos se destacaram nesse momento de conversa sobre a escola: o uso dos possessivos para tratar da escola: “minha escola”, “nossos professores”, “nossa escola” e o fato de ninguém ter citado os problemas estruturais que eram sempre motivo de reclamação. A partir dessa constatação, antes de passar para o segundo assunto, foram provocados a explicar

[...] não é qualquer escola que tem o que temos aqui porque mesmo que aqui...é ...falta a estrutura, falta! Mas eu acho que se a gente fosse pra uma escola bonita.... porque a Paróquia é um dos melhores ensinios aqui de Araguaína, mas se não fosse...tipo se tivesse só o prédio bonito e a gente saísse sem saber alguma coisas... (GV 6º ano).

Tipo, não seria uma escola melhor se fosse só o prédio bonito, aqui mesmo sem muita coisa é uma excelente escola. Não é tão como a gente queria, mas é muito bom, é um ensino bom, tudo...tipo quero sair daqui pro ENEM, praticamente. (ID 6º ano).

Aqui, pelo menos... é...é uma escola, vamos dizer assim, que não tem uma estrutura boa, mas a gente sai sabendo de muita coisa, os professores são os melhores, as aulas aqui são diferentes. Quem vem de outra escola sente mais essa diferença, falam que aqui o ensino é puxado, que os professores ligam mais pra gente, se importam, aqui a gente tem os projetos, a gente dança, faz visita, tem palestra. Isso pra mim que é a escola, as pessoas, o ensino, as coisas que a gente faz de diferente que as outras escolas não faz... pra mim é isso. (GV 6º ano).

É assim, tia... não adianta ser um prédio novo que tenha tudo isso e não ser a nossa escola, os mesmos professores e o mesmo ensino, que a gente tem da escola sem estrutura. Nossa escola é mais que isso. (IB 6º ano).

É tem muito lugar que tem estrutura, tia...salas de aula com ar condicionado... tem...pátio grande e não tem o que a gente tem aqui... (AC 6º ano).

É pertinente esclarecer que fomos apresentados, nesse contexto, a uma constituição de espaço escolar representado como um espaço de significação, visível não apenas na estrutura

física que o compõe: arquitetura velha, precária, de salas quentes e apertadas; mas aqueles espaços de práticas cotidianas que se constituem e se vinculam aos sujeitos que ali transitam. Assim, uma espécie de relação afetiva também pode ser percebida nas percepções dos alunos quando falam do ambiente escolar, e este ganha um sentido maior do que o físico, conforme relatou IB, um prédio novo sem “tudo isso”: os professores, o ensino, as relações afetivas construídas, não constitui “nossa escola” porque, ainda segundo IB, “Nossa escola é mais que isso”.

Nesse sentido, é possível inferir que alunos, vinculados, têm mais atitudes positivas em relação à escola, à sua classe, aos professores e são mais engajados, e porque não dizer, participam mais ativamente das atividades escolares e dos processos de aprendizagem. Porém, isso não quer dizer que os alunos só visualizaram aspectos positivos, nada disso. As melhorias continuaram sendo apontadas como necessárias, mas o espaço escolar deixou de ser apenas o físico e passou a ser o simbólico, nas falas dos alunos, a exemplo das palavras de GV: “Isso pra mim que é a escola, as pessoas, o ensino, as coisas que a gente faz de diferente que as outras escolas não faz... pra mim é isso”.

Esse sentimento de pertença percebido nas falas dos alunos foram também o principal elemento acionado quando anunciaram o fechamento da escola. Movimentos nas praças, abaixo-assinados, reunião na Câmara de Vereadores, apelo nos programas de televisão locais, em todos os momentos os alunos estiveram envolvidos.

Figura 8 - Notícia do fechamento da escola no jornal online



Fonte: G1 Tocantins (2017).

5.3.2 A transição institucional perdas e ganhos - a perspectiva da comunidade escolar

Ao longo das seis décadas de funcionamento da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, sua identidade foi sendo construída como escola acolhedora, bem organizada, com um trabalho exitoso na questão da disciplina, com evasão zero e um dos melhores desempenhos nas avaliações internas e externas. A escola assume como prioridade “a formação do ser humano em todas as dimensões para que este saiba cumprir seus deveres e lutar pelos seus direitos com segurança” (EPSCJ, 2018, p. 5).

Se entendermos que identidade é que um processo de construção, então, com base num itinerário de transição anos iniciais para anos finais, a escola vem em processo de auto-organização na qual a instituição se organiza conforme se relaciona com o ambiente em que vive, o que produz, conseqüentemente, efeito em seu comportamento (MORIN, 2007). Desta forma, a partir do momento que assume a evolução para os anos finais, a escola entra gradativamente em um novo contexto relacional que desencadearia novas posturas, resultante da nova fase que seu público assume. Nesse processo vivo, a escola se organiza/desorganiza/reorganiza numa dinâmica que influencia e é influenciada por todos os acontecimentos que a circunda.

Assim, iniciamos apontando os desafios de uma equipe pedagógica que vê, no decorrer desses últimos anos, seu público crescer e entrar na adolescência. Os inúmeros acontecimentos ocorridos nesse período vêm modificando o cenário pedagógico da escola, e completa sua caminhada para os anos finais em 2019. Nos propusemos, por esse motivo, a estender o tempo de permanência na escola, para uma observação atenta e uma escuta sensível sobre essa transição, a fim de analisarmos os fatos e as falas dos envolvidos em diversos contextos, a começar pela passagem anos iniciais para anos finais.

Segundo relatos da coordenadora, essa nova configuração de séries não implicou apenas em atender aos alunos maiores, outros desafios também foram se apresentando à equipe e o mais desafiador deles, segundo ela, é o trabalho com professores especialistas. Uma realidade na qual o coordenador tem de ganhar legitimidade em seu trabalho sem entender profundamente das disciplinas. Desta forma, também a coordenação sente a mudança no *modus operandi* de professor generalista do ensino fundamental anos iniciais, para os professores especialistas a partir do sexto ano.

Mesmo em situações de transição mais tranquila, como foi o caso em estudo, visto que os alunos permaneceram na mesma escola. Ainda assim, as mudanças registradas foram a rotina, a rotatividade de professores, o aumento e a complexidade dos conteúdos, somados às

alterações naturais da transição de vida, que acabam tornando o processo mais turbulento para uns do que para outros. Assim, nessa trajetória de incertezas, permeada por novas relações a construir, quando houver proximidade entre professor e aluno, quando houver afetividade nessa relação, a transição fluirá com uma naturalidade maior, possibilitando potenciais avanços no seu desenvolvimento, mesmo quando as dificuldades aparecerem. E, nesse sentido, a EPSCJ continua sua caminhada, buscando, pelos projetos, envolver a todos, favorecendo o diálogo e empatia nas oportunidades de compartilhar vivências, experiências e saberes.

5.3.3 Duas escolas, um caminho: interação em transição

Caminhando ao lado da transição pedagógica esteve o processo de fechamento da escola, anunciado em agosto de 2017. Dava-se início, naquele momento, um outro nível de transição, um outro nível de realidade. Alunos, professores, pais, comunidade em geral foram surpreendidos com a notícia de que se encerrara o convênio da Igreja com o Estado, motivo gerador do anúncio. Uma onda de instabilidade atingiu a comunidade interna e externa com a notícia, e uma crescente polêmica se instaurou sobre os reais motivos dessa dissolução de convênio.

Na semana que se seguiu ao anúncio, iniciaram os movimentos de alunos, pais, professores, buscando mobilizar a sociedade para a ‘causa’, lutar contra o fechamento da escola e não apenas entender *o quê* e *o porquê* de tal decisão ter sido tomada. A polêmica cresceu com o envolvimento da mídia, com os abaixo-assinados da comunidade, num primeiro momento acreditando se tratar de uma decisão unilateral da igreja. Uma sessão na câmara de vereadores foi organizada como meio de juntar representações da Igreja e do Estado para esclarecimentos. A pergunta que ficava no ar sem qualquer resposta era: Por que uma escola com um dos índices mais elevados do estado, com uma história que se confunde com a história da cidade, de uma hora para outra pode deixar de existir? Como era possível o fechamento se havia um prédio novo, quase pronto, destinado a ser as novas instalações da escola?

A Província, mantenedora da ordem religiosa responsável pelo convênio, alegava decisão apoiada em dois fatores: no desinteresse do estado pela renovação do mesmo, vencido havia tempo; e no término gradativo das turmas de escola de anos iniciais. Diversas outras escolas conveniadas a outras instituições religiosas já haviam tido o mesmo destino anos anteriores, justamente pelo cumprimento da lei que delimita responsabilidade das escolas de anos iniciais ao município. Com a mobilização, nova tentativa de renovação dos termos do convênio foi iniciada pelos responsáveis pela ordem religiosa, juntamente com membros da

Diretoria Regional de Educação, mas sem resultado efetivo (informação verbal)⁵⁴. Nesse impasse político, findou o ano de 2017, porém sem qualquer decisão efetiva, até 2018.

Mesmo com um cenário político ainda mais instável e um futuro incerto, a escola deu continuidade aos seus trabalhos colhendo mais uma vez bons frutos, a melhoria no índice do IDEB, que, em 2017, passou de 7,0 para 7,5. O segundo semestre iniciou com indícios de que a escola seria realocada em outra unidade de funcionamento, em prédio próprio do estado. E assim se fez. Praticamente no apagar das luzes de 2018, a escola foi comunicada oficialmente da sua realocação na unidade onde funciona a Escola Estadual Professor Alfredo Nasser, com capacidade para atender 800 alunos e possuía apenas 120.

Na justificativa para a imprensa, a secretária de educação do estado, Adriana Aguiar (apud G1 TOCANTINS, 2019) assim pronunciou

Identificamos situações preocupantes, como o desequilíbrio entre o número de alunos matriculados e de servidores lotados nas escolas. Com a readequação realizada, nenhum estudante da rede saiu prejudicado, visto que as mudanças se deram para unidades muito próximas das escolas anteriores.

Diante desse contexto, resolvemos voltar a campo no início de 2019 pela necessidade de acompanhar o desfecho do processo. Assim, tratamos como demandas de pesquisa também o inesperado, uma vez que todo esse cenário assim se constituiu, envolvendo diretamente não apenas os sujeitos pesquisados, como o todo da comunidade escolar.

Voltamos a campo com algumas inquietações e muitas expectativas diante do processo. Das inquietações emergiram os seguintes questionamentos: quais foram as perdas e os ganhos com essa mudança? Quais as implicações na composição da equipe na nova escola? Como ficam as professoras pedagogas em uma escola sem séries iniciais? Qual o impacto dessa mudança no público atendido pela escola? Nessa junção de duas escolas convergindo em uma qual identidade prevalecerá?

Ao considerarmos as perdas e ganhos, iniciamos refletindo sobre a perda de seu título de “paroquial”, que, além de marcar traço importante de identidade religiosa, trazia uma certa autonomia em relação aos “mandos” políticos tão arraigado em nosso contexto educacional. Isso quer dizer que, como a direção era definida pela igreja e sua permanência definida pela qualidade de seu trabalho, esses fatores acabavam dando mais organicidade e segurança na composição da equipe.

⁵⁴ Informação obtida através da ata da reunião de 15 de setembro de 2017, disponibilizada para o registro nessa pesquisa.

Com a unificação das escolas, até o momento da finalização da escrita dessa tese, ainda não estava definido oficialmente se segue a transição de Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus para a Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, ou se assume o nome da escola que acolhe, fato já evidenciado na matrícula e documentação. Em contrapartida, os ganhos na estrutura são visíveis: área ampla, reforma recente, pintura nova, salas amplas e climatizadas, quadra de esportes, biblioteca, boa localização. Um único problema apontado por alunos e pais é sobre a rua da escola ser uma via dupla muito movimentada.

Na junção, permaneceu como responsável pela escola a diretora da Escola Sagrado Coração. Houve a ampliação de coordenação pedagógica, sendo incorporada duas professoras à equipe de coordenação, uma delas a professora P1, já as demais professoras pedagogas que trabalhavam no quinto ano foram realocadas em outras escolas estaduais da cidade. Todos os concursados de setores administrativos se juntaram à reduzida equipe da escola acolhedora, assim como os professores concursados que atuavam na Escola Paroquial se juntaram para compor o novo corpo docente na junção com os professores da Escola Alfredo Nasser.

Em 2019, nosso retorno a campo se deu em dois momentos, o primeiro, como convidada a falar no encontro de formação da nova equipe sobre: Identidade, docência e os desafios da educação no século XXI, durante a semana pedagógica. Depois, no início de março para sentir o clima da escola em funcionamento e recolher as percepções gerais da transição, com a diretora, a coordenadora, as professoras P1 e P2 e três alunas que também foram colaboradoras da pesquisa da turma 06.

De forma unânime, a percepção desses primeiros meses foi positiva, no entanto, cada um com seus desafios. A palavra que resume a experiência da transição é *abertura ao novo*. A diretora apontou satisfeita que estava se preparando para ser mais difícil, e estava surpresa com o espírito de abertura tanto de sua equipe quanto da equipe que os recebera. Duas dificuldades foram apresentadas pela diretora, a primeira, é no que concerne ao caráter religioso que nutriu sua equipe sempre, mas que, segundo ela, vai continuar seguindo a linha aberta da espiritualidade necessária e o respeito, trilhando como sempre “pela afetividade, esse é o caminho certo para que a gente consiga trabalhar no mesmo objetivo nosso que é uma escola boa, que trabalhe com valores, uma escola de qualidade e com bons resultados”. A segunda dificuldade, apontada por todos e salientada pela diretora, diz respeito ao nível, ou melhor, ao desnível detectado em relação às normas de convivência e à aprendizagem dos alunos da nova escola, mas mesmo assim, a diretora se mostrou bastante otimista.

Segundo relato da coordenadora, “no primeiro dia de planejamento as equipes estavam bem separadinhas, mas aos poucos foram conseguindo se misturar, trocar ideias, e, hoje, já

estão bem integradas”. O planejamento coletivo também está sendo introduzido para a nova equipe que não tinha essa prática sistematizada.

A percepção das professoras P1 e P2 foram muito parecidas. Elas reconhecem os grupos como distintos em sua formação, em sua construção histórica, em suas orientações e, por isso mesmo, na forma de mediação do conhecimento, mas que se reconhecem também como complementares, não como antagônicos, posto que conforme constataram, se convergiram num único grupo que carrega um grande desafio: “construir coletivamente sua história e trajetória a partir dessa integração, com objetivos comuns” (P2).

Apesar de todo histórico e aprovação da comunidade de pais que a Escola Sagrado Coração de Jesus gozava, muitas famílias não acompanharam a escola, tirando seus filhos, sob a crença de que, juntando-se a outra escola e sem o título de “paroquial”, sinal forte do vínculo com os valores, o trabalho não seria mais o mesmo, nem haveria a mesma seriedade, conforme relato de duas mães. As saídas foram em torno de 120 alunos.

Já na perspectiva das alunas, não poderia estar melhor, só elogios sobre a mudança, a infraestrutura, o conforto das salas climatizadas, espaçosas e relataram sua satisfação com a equipe de professores, incluindo os novos. Apenas dois aspectos negativos, a ausência de alguns colegas e a rua muito movimentada.

Foi possível perceber diante de todo esse cenário, principalmente a partir da comunicação de seu fechamento, a capacidade da equipe de buscar alternativas, de se reinventar, de ressignificar sua realidade. Podemos compreender sua atitude como atitude resiliente diante da adversidade. Como Torre (2011) nos apresenta, diante da “crise” a resiliência destaca como potencial a ser desenvolvido na busca pela superação. Termo emprestado da física o qual utilizamos para significar a superação de situações difíceis de uma maneira criativa, sem se desestruturar, é o que Zwierevicz (2009, p. 45) define como resiliência “[...] como a capacidade individual ou coletiva para enfrentar, sobrepor e se transformar diante das adversidades”.

Mesmo com pouco tempo de acompanhamento dessa nova fase de transição vivenciada pela escola, foi possível perceber todo esforço dedicado em gerir as adversidades diante de tal contexto, fator que requer muito além de gerir sua equipe nos processos educacionais, mas a toda uma complexa teia de relações afetadas no processo. Duas escolas com duas histórias completamente diferentes que se encontram para trilhar um único caminho, revelando cada uma sua maneira de gerir-se a si próprias nas diferenças, precisando transformar fatores: adversidades em diversidades, assumindo o que os diferencia para encontrar os motivos que os unem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – Sobre a chegada e os novos caminhos

Ao término de uma caminhada é sempre comum algumas sensações, independentes da jornada percorrida. A satisfação em chegar só se completa porque rememoramos, nesse momento, todo o percurso, lembrando das tensões, das descobertas, das trilhas imprevistas, do cansaço imposto pela caminhada, do medo das escolhas erradas diante das encruzilhadas e, sobretudo, dos encontros enriquecedores ao longo do caminho. É no momento da chegada que o mapa faz mais sentido, pois o enxergamos além do delinear de caminhos, o enxergamos como percurso vivido, com suas tensões e descobertas, com as pedras do caminho e a rica paisagem do horizonte. É olhar para o mapa e, na marcação de chegada, vislumbrar novos caminhos que só foram possíveis de serem vistos porque a caminhada tornou o nosso olhar mais sensível e a nossa escuta mais atenta, nos revelando outros na chegada.

Assim, ao iniciarmos a escrita deste texto de conclusão somos cientes de que mediante um paradigma de investigação complexa, estaremos sempre diante de verdades transitórias, localizadas num tempo e espaço determinados, de acordo com a natureza do conhecimento e sua validade, como bem nos alerta Morin (1986). Dito isso, retomamos a problemática de investigação, analisada à luz do pensamento complexo, compreender como se dão as interações nas práticas de letramento realizadas nas séries de transição 5º e 6º ano, na perspectiva da criatividade, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus?

Logo, caminhar à luz do pensamento complexo, trouxe-nos a compreensão sobre a urgência e ao mesmo tempo a dificuldade de rompermos com os paradigmas tradicionais arraigados em práticas fragmentadoras. Essa noção está intimamente ligada a forma como pensamos e nossa visão de mundo. Por isso, é uma mudança que não se dá de fora para dentro. Trouxe-nos a clareza de que ter consciência da necessidade da mudança já é o primeiro passo, porém a caminhada pode avançar mais se, juntamente a essa compreensão, entendermos que não é sobre adotar uma ‘metodologia ativa’, para usar o termo do momento, se, no nosso ser, a postura verticalizada de dono do saber impera, tanto diante do conhecimento como diante dos alunos.

Foi possível compreender o porquê dessa realidade e que assim permaneceremos se não houver uma reforma na maneira como percebemos a realidade em seus diversos níveis, consequentemente, essa percepção muda nosso nível de consciência das coisas. Somente assim, com uma visão implicada que reintroduz o sujeito cognoscente no processo de construção do conhecimento, que avançaremos para um pensar complexo e transdisciplinar e uma atuação flexível e multidimensional que articule na formação humana, a razão e a emoção.

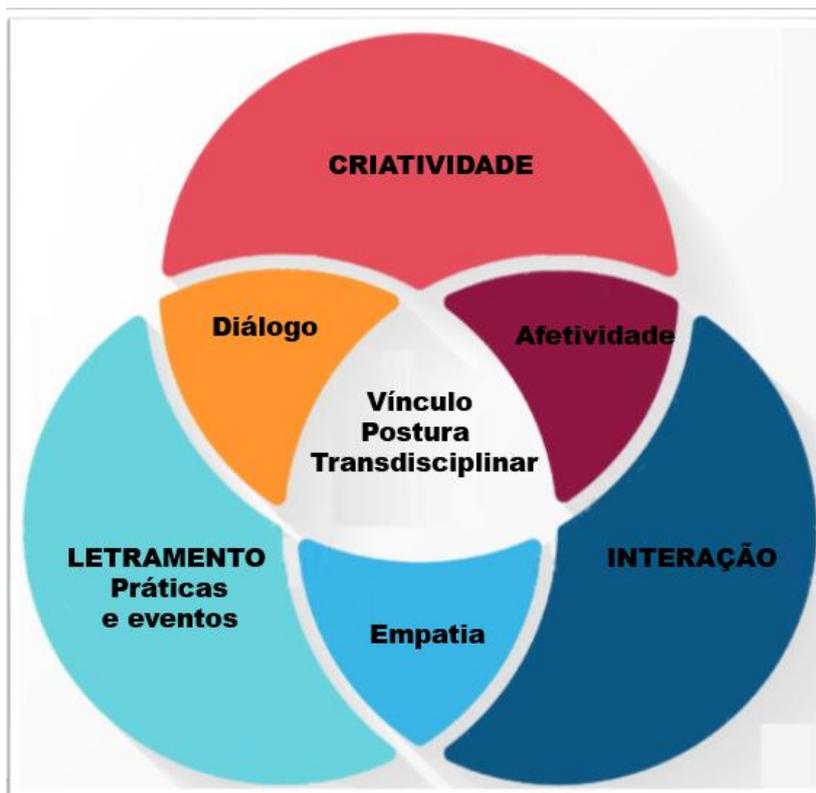
A maior parte dos educadores atuais vivenciaram uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos, assim como fortemente centrada em aspectos objetivos do ensino e pouco ou quase nada focados na aprendizagem do aluno e nas relações, nos aspectos emocionais envolvidos no processo. Constatamos, na prática, essa dificuldade, porém foi possível vislumbrar o surgimento da consciência e da busca de práticas mais criativa e integradoras. São esses mesmos educadores que hoje têm o grande desafio de serem os promotores de mudanças.

Passamos, assim, a tecer nossas considerações, longe de serem finais, posto que, em conformidade com os referenciais que norteiam nosso percurso, são pautados na abertura e na noção de que verdades são sempre provisórias.

As relações construídas no universo das práticas de letramento foi a temática escolhida para esta pesquisa a fim de problematizar a necessária convergência dos elementos letramento/ interação/ criatividade, para isso buscamos construir um caminho teórico metodológico que enfocasse alguns conceitos trabalhados no âmbito do pensamento complexo como reconfiguração de fundamentos para o processo educativo, procurando ‘enxergar’ esses processos, não a partir de cada uma de suas áreas de modo isolado, como fronteiras que limitam e dividem, mas como horizontes e perspectivas que incluem e complementam, somando esforços no sentido de pensar complexo para o qual nos convida Morin (1986). Essa reconfiguração, bastante discutida no âmbito da RIEC, busca, entre outras coisas, o mesmo a que nos propusemos nesse estudo de caso, abertura para perceber outras possibilidades além do que está posto pelo paradigma dominante.

Desta forma, em sintonia com as ideias apresentadas nos capítulos teóricos, procuramos ilustrar os pressupostos subjetivos tão importante quanto a mediação e responsáveis pelo “clima” promovido nos ambientes de aprendizagem pela afetividade, diálogo e empatia; para o alinhamento com os pressupostos objetivos da análise das interações em sala de aula, com base nos eventos e práticas de letramento. Contemplamos a seguir na representação gráfica do fenômeno então revelado.

Figura 9 - Síntese da pesquisa



Fonte: Elaborado pela própria autora (2019)

O desenho acima evidencia a importância do professor como aquele que favorece a aprendizagem ao aluno através da criação de vínculos pautados nos princípios da empatia, do diálogo e da afetividade. Ilustra também nosso entendimento sobre a condição fundamental da interação, criatividade e letramento no processo de aprendizagem.

Princípios reveladores de uma postura transdisciplinar que, por sua vez, alicerça o desenvolvimento de uma educação integral, visando não apenas os aspectos cognitivos e instrumentais, como considera tão importante quanto as demais dimensões: socioemocional, ética, física, espiritual, com seus diversos componentes, dentre os quais destacamos a criatividade e a intuição. No entanto, também nos faz perceber a dificuldade concreta de ações intencionalmente conscientes nessa direção.

Em nosso estudo de caso, a afetividade figurou como elemento estruturante e significativo em todos os componentes de análise, por isso seu destaque nessas considerações finais, visto que, do PPP às práticas das professoras colaboradoras, ficou evidenciado que sua presença não era meramente intuitiva a depender do perfil dos professores, mas fazia parte, intencionalmente, do desenvolvimento de um trabalho centrado em despertar a confiança, elevar a autoestima, resgatar os valores humanos, ou seja, estabelecer no trajeto, vínculos pela empatia e promove o necessário diálogo.

Implica dizer também que, mesmo diante da nova composição de grupo, sem o título de paroquial que marcava parte da identidade da escola, seus valores ao longo dos anos permaneceram, como nos relatou a diretora, que segue com o que sempre funcionou: o foco na afetividade que abre caminhos, e na espiritualidade que transcende Aspectos que também evidenciam os indícios de atitude transdisciplinar presente na proposta pedagógica da escola e nas práticas das professoras pesquisadas.

Atentos ao nível cognitivo, mas não apenas nele, o aspecto sensível, a intuição, a curiosidade, elementos capazes de colocar a realidade educacional da EPSCJ em um outro nível. Segundo os dados trazidos nas análises, o nível de percepção das professoras influencia em seus níveis de consciência, reforçando a percepção de estarem prontas para repensar ações sob outros pontos de vistas e práticas criativas. Atitude aberta, sensível e flexível, com estratégias de motivar e despertar a curiosidade e entusiasmo, foram as principais características que se coadunam com os fundamentos estabelecidos pela RIEC. Educar os sujeitos nessa perspectiva é educá-los não apenas para uma transição escolar como para um mundo em transição.

Outros aspectos importantes de considerar nessa reta final de percurso estão sintetizados no quadro analítico abaixo, cujas evidências apresentamos como respostas as questões norteadoras de pesquisa se constituíram em forma de eixos significantes (VIEIRA, 2008).

Quadro 16 - Síntese analítica

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	EVIDÊNCIAS APRESENTADAS NOS EIXOS SIGNIFICANTES
a) É possível encontrar na escola indícios de criatividade, segundo os fundamentos estabelecidos pela RIEC?	<p>Eixo 1: Indícios de criatividade</p> <p>A Escola recebeu avaliação de conceito A e B acima de 90% em todas as categorias do instrumento VADECRIE, e de modo especialmente triangulado e reconhecido pelos diversos sujeitos colaboradores da pesquisa: pais, alunos, professores e gestores na categoria: <i>Potencial e recursos humanos</i>. A qual envolve os parâmetros: professor criativo, espírito empreendedor e liderança estimulante e criativa. Sendo esses dados gerados por questionários confrontados com os dizeres dos sujeitos envolvidos e com nossa observação e análise das práticas foi possível confirmar seus indícios de criatividade segundo o que fundamenta a RIEC.</p>
b) As atividades desenvolvidas por esses professores podem ser consideradas dentro da linha dos pressupostos da criatividade?	<p>Eixo 1: Indícios de criatividade</p> <p>As atividades atendem aos pressupostos com atividades colaborativas e questionadoras, suas atitudes são reveladoras de um sentipensar e indícios de práticas criativas com atitude aberta, sensível e</p>

	flexível, com estratégias de motivar e despertar a curiosidade e entusiasmo.
c) Partem de quais concepções suas práticas pedagógicas, em especial, as práticas de letramento da escola pesquisada?	Eixo 2: A interação nas práticas de letramento As concepções pautam-se na afetividade como pressuposto de uma prática pedagógica voltada para atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, adotando perspectivas teóricas diversas, com base nos valores essenciais para a vida que são: respeito, afetividade, solidariedade e empatia. Com uma prática ainda pautada num letramento autônomo revelada na busca por aspectos individuais voltados para uma leitura fluente, interpretação e produções textuais com coerência. No entanto com consciência e busca do trabalho ideal de letramento como prática social e dos gêneros em “situação de interação e nos distintos modos de uso social, destacando-se os eventos mediados pela oralidade, porém no uso da escrita em ações muito pontuais.
d) Como as interações em sala de aula são organizadas nos diferentes momentos que compõem a transição 5º e 6º ano pelas professoras que trabalham a Língua Portuguesa?	Eixo 2: A interação nas práticas de letramento Mapeamento das práticas do 5º ano evidencia a opção da professora por deixar o livro didático em segundo plano e optar pela construção de materiais próprios: apostilas, fichas de leituras, organização de coletâneas de textos, leitura itinerante, muitos eventos de letramento que priorizam a oralidade. No 6º ano o uso do LD apenas quando adequado ao planejamento, interação com o ambiente para estabelecer expectativas e vínculos, gêneros da oralidade como debates, rodas de conversas, projetos de incentivo à leitura literária. Essas dinâmicas foram conduzidas sempre com muita afetividade e priorizando-se um clima agradável de acolhimento aos alunos.
e) Como ocorrem as situações interacionais dos eventos de letramento e suas implicações na constituição de vínculos de aprendizagem significativa de uma turma em transição?	Eixo 2: A interação nas práticas de letramento O diálogo e a empatia como canal de acesso aos saberes do cotidiano dos alunos, e a afetividade como recurso de envolvimento e aproximação para acessar os aspectos socioemocionais que envolvem a aprendizagem como a autoestima, o autoconhecimento e superação das dificuldades, o importar-se com o outro.
f) Quais os sentidos construídos na transição pelos diversos atores que compõem o cenário de investigação	Eixo 3: Os Sentidos da transição. <ul style="list-style-type: none"> • A transição 5º para 6º ano percebida pelos alunos como positiva, apesar do número de professores e disciplina, assim como a transição de escola. • A transição institucional: marcada pela adversidade e resiliência da equipe que se auto-organiza se reconfigurando e ressignificando sua prática e reconstruindo sua identidade de grupo na junção de duas equipes.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2019).

No eixo 1 foram analisados os indícios de criatividade da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa e o resultado diagnóstico, conforme demonstrado nas análises, apontaram evidências possíveis para

caracterizá-la como criativa na *categoria potencial e recursos humanos*. Com uma equipe comprometida que compartilha desejos e metas de desenvolver um ambiente que estimule as crianças em processos mais dinâmicos e criativos. São estimulados através do lúdico, dos questionamentos e da inserção da temática do cotidiano.

No ponto central da nossa investigação estiveram os fortes vínculos criados entre professoras e alunos, de modo intencional e coletivo, visto que é parte dos valores assumidos e difundidos na instituição, presentes em seu projeto político pedagógico e reforçado na coletividade, fator que nos faz inferir ser esse aspecto um dos responsáveis pelo clima de satisfação e bem-estar mais favorável ao envolvimento do aluno com o aprendizado, potencializado pela variedade de estratégias docentes e com o trabalho constante com projetos.

Quanto ao perfil da escola, com base no cruzamento dos dados gerados na pesquisa, é possível dizer que a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus é uma escola que dá importância e trabalha aspectos culturais, tecnológicos, físicos, morais e religiosos, e se esforça para integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados, cientes de sua importância. Destaca-se a acolhida e a afetividade como acesso à aprendizagem, mas com ações pautadas pela ‘disciplina’, entendida como organização e responsabilidade com a boa convivência. Buscam superar suas dificuldades através de constantes processos de parcerias e autoavaliação; e, ainda, aprimorar seu trabalho com projetos, para despertar maior interesse e promover envolvimento coletivo.

Quanto às interações nas práticas de letramento analisadas no eixo 2, as constatações nos levaram a caracterizar a matriz de docência das professoras investigadas com raízes histórico-sociais, assentadas na construção das relações pelo viés da afetividade, de forma que as evidências que emergiram nas práticas em sala confirmaram as constatações em discurso sobre o ensino que realizam e sua postura no processo de interação.

Esta perspectiva foi reveladora de atitudes docentes como a importância do importar-se com os alunos, o questionamento como estratégia, a compreensão do conhecimento como ‘possibilidades’, como ‘resultado de vivências compartilhadas’ porque acreditam que “partindo do contexto dos alunos, tudo é mais significativo e a aprendizagem acontece” (P1). São, na revisão de ações que valorizam as diferentes dimensões humanas, o que podem ser interpretadas como atitude, se não de adesão, pelo menos de abertura à mudança, ao por vir. Essa compreensão alcança a diferença produzida no nível de aprendizagem, quando há uma abertura para um trabalho mais sensível e contextualizado, mesmo com todas as dificuldades sentidas por ser uma escola de currículo tradicional.

Ao situarmos nossa pesquisa na transição, a qual chamamos nesse estudo de *entrelugar*, lugar produzido na passagem do 5º ano para o 6º ano, não poderíamos imaginar que a maior de todas as transições ocorreria com a própria instituição, cuja identidade ainda está em processo, porém saindo do casulo ‘paroquial’ composto pelo espaço físico e pelo carisma religioso, buscando se reelaborar, se ressignificar, pois, na trajetória de pesquisa, revelou uma característica importante para os contextos complexos, a resiliência.

Se pensarmos a partir da epistemologia complexa, verificamos que uma instituição educacional carrega em si a complexidade à medida em que ela trabalha exatamente a partir da convivência com antagonismos, divergências e adversidades. O desafio construído na incerteza e no diálogo, permitindo aflorar a condição indispensável da flexibilidade e da abertura do olhar epistemológico, tem assento nas verdades transitórias, biodegradáveis e, portanto, frágeis. Foi o que percebemos em muitos acontecimentos, no percurso da escola, especialmente em seu processo de transição e fusão com uma outra escola.

A pesquisa realizada confirmou a importância do professor no processo de construção do conhecimento, constatando que não basta a competência técnica, é preciso competência relacional. É preciso uma postura de escuta e afetividade, que dialogue com seus alunos, que se importe com eles. Os vínculos são pontes para o acesso à motivação

Tratamos, então, não de achar respostas, mas de buscar perguntas capazes de sacudir certezas instituídas e arraigadas nas nossas práticas, posto que formamos hoje para um futuro de possibilidades e potencialidades, não de certezas. Educamos nossas crianças para profissões que sequer foram pensadas ainda. E como fazê-lo? Nossos eixos de formação por conteúdos serão sustentados até quando? Ou outras questões também pertinentes como: É possível educar o olhar docente? É possível uma formação voltada para o desenvolvimento de elementos vinculantes para construir relações de aprendizagem significativa e específica para professores do sexto ano? Como desenvolver eixos de formação transdisciplinar na reflexão das próprias ações do cotidiano escolar?

Nestes aspectos, sustentamos que a relevância dos resultados desta pesquisa gera a expectativa de que gestem novas ações, reflexões e pesquisas que possam contribuir com as atuais demandas acadêmicas e sociais, que são muitas, e se apresentam diante de nós, especialmente em tempos de retrocessos como os que vivenciamos no atual cenário político e educacional brasileiro. Por isso, mais urgentes e relevantes se apresentam na confirmação da tese que defendemos, que é possível, a partir das ações cotidianas em iniciativas de criação de vínculos na relação professor e aluno, promover um fazer mais criativo e integrado, capaz de contribuir efetivamente para ações transformadoras. Pode parecer uma ação simples, mas

demanda um pensar complexo, capaz de promover uma ‘consciência humana’ e ‘uma postura transdisciplinar’ que perceba e valorize o conhecimento a partir das dimensões subjetivas do ser humano, as quais são negadas no paradigma tradicional.

Essa realidade demanda um pensar complexo porque é preciso novas lentes para ‘enxergar’ que mesmo em uma aula na qual o professor é uma ‘sumidade’ em algum assunto, e acredita que esse é o motivo da atenção da plateia, na realidade a audiência não foi estabelecida pelo cognitivo puramente, o conteúdo ministrado, mas partiu de outros fatores alheios a quem ministra a aula, como a ‘admiração’ provocada nos alunos, por exemplo.

Que nossas reflexões tenham despertado nos leitores ao menos a atenção a dois importantes convites que sustentam esta tese; o primeiro, o *convite para pensar*, revelando a necessidade de aplicarmos o pensamento complexo às questões epistemológicas, pedagógicas e didáticas. Com essa abertura vem o entendimento que a mudança efetiva na educação só se dará se antes houver mudança na forma de olhar e perceber a realidade sem o peso da universalização de verdades. Isso implica uma dose de abertura não apenas com relação ao objeto do conhecimento, mas também com os sujeitos envolvidos no processo.

O segundo, é o *convite para sentipensar* que, fundamentado nos mesmos referenciais teóricos do pensamento complexo e nas descobertas da neurociência, quebra a tradicional separação entre pensamento, sentimento e ação. Algo que nos aponta para a demanda de uma aprendizagem relacional, da criação dos vínculos necessários nessa integração que avance em outros níveis de realidade possíveis.

Aceitar esse convite é buscar uma postura transdisciplinar capaz de perceber que a aprendizagem não se dá na resposta correta a uma questão de prova bimestral, mas na criação de vivências e experiências ao longo das aulas. É reconhecer a multidimensionalidade humana e, assim, potencializar a criatividade. Para perceber que o conteúdo da “prova” não é mais importante do que as relações construídas nas experiências partilhadas no trajeto, nas vivências compartilhadas a partir de sua ação efetiva.

Com isso, nesse contexto, acreditamos que demos alguns passos no longo caminho que ainda se apresenta diante de nós. Nas trilhas ainda por abrir, seja por pesquisadores, educadores ou educandos, nas pesquisas e práticas de letramento, com mentes mais abertas e escuta mais sensível para compreender as redes de interdependências que nos unem.

Buscar transformação exige uma consciência clara de que é na relação com o outro que nos transformamos e somos transformados. Como nos diz Morin, o pensamento complexo não é o que fará cessar o grande desafio que temos na educação, mas certamente é o que ajuda a

revelá-lo e, por vezes, sim, até mesmo ultrapassá-lo. Então, caminhemos! Pois se, como pesquisadores, elegemos a busca, não podemos recusar as incertezas trazidas pela travessia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife.** 2002. 361f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALEMANY, I. G. Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. In: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (ed.). **Hablar y escribir para aprender.** Madrid: Síntesis, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

AMABILE, Teresa. Motivation and creativity: effects of motivacional orientation on creative writers. **Journal of personality and social psychology**, v. 48, n. 3, 1985.

AMADO, João (coord.) **Investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade.** 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. Revista da FAEEBA. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, M.J.G. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalosso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKHTIN, M.M. A interação verbal. In: BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTON, David. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Brackwell, 1994.

BARTON, M. Hamilton; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação em educação**. Porto Editora, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORGES, Renata Sales de Moraes. **Desafios ao educador na transição do quinto para o ano nas escolas públicas do estado de São Paulo**: uma proposta de formação. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores) - PUCSP, São Paulo, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília (DF): Inep, 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília (DF): MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUNZEN, Clecio S. Apresentação, In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BUNZEN, Clécio S. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais. 2009. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAPRA. Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARVALHO, E. de A; MENDONÇA, T. **Ensaio de complexidade**. 2. Porto Alegre: Sulina, 2003.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CASSONI, Cynthia. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino Fundamental**. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al. Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and education**: Analyzing the discourse demands of the curriculum, v. 11, n. 4, 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; DIXON, Carol N.; GREEN, Judith L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 3-38, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

COSTA, Sergio Roberto. **Interação e letramento escolar**. São Paulo: Musa Editora, 2000.

COUTINHO FILHO, Erivaldo Fernandes et al. **Avaliação do conforto ambiental em uma escola municipal de João Pessoa**. 2007. Disponível: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/5.MEIOAMBIENTE/5CTDEPPEX01.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

COUTO, Elza K. N.; ALBUQUERQUE, Davi B.; ARAÚJO, Gilberto P. (orgs.). **Dafonologia à ecolinguística**: ensaios em homenagem a Hildo Honório do Couto. Brasília: Thesaurus, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. O que é ecolinguística, afinal? **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 14, n. 1, 2013.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília (DF): Thesaurus Editora, 2007.

CSIKZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad – el fluir y la psicología**: del descubrimiento y la invención. Barcelona: Ediciones Paidós Ibèrica S.A., 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Editora USP, 2008. (Cadernos Pedagogia Universitária, v. 6).

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Conhecimento e valores humanos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE: QUE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL? ATITUDE – PESQUISA – AÇÃO, 2., 2005, Vitória. **Anais...** Vitória, ES, 2005. Disponível em:<https://docs.google.com/file/d/0B4JIJny_-7pN2JhYzE5NGQtNTRjNy00Y2I1LTk0MmYtMzIyZWJiNDBmZDFl/edit?pli=1>. Acesso em: 23 abr. 2019

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

ESCOLA PAROQUIAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS - EPSCJ. Projeto Político Pedagógico. Araguaína: Escola Paroquial Sagrado Coração, 2015.

ESCOLA PAROQUIAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS - EPSCJ. Araguaína: Escola Paroquial Sagrado Coração, 2016.

ESCOLA PAROQUIAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS - EPSCJ. Projeto Político Pedagógico. Araguaína: Escola Paroquial Sagrado Coração, 2017.

ESCOLA PAROQUIAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS - EPSCJ. Projeto Político Pedagógico. Araguaína: Escola Paroquial Sagrado Coração, 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto alegre: AMGH, 2010.

FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M., GARDNER, H. **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group. 1994. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1994-97661-000>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

FISIOTERAPEUTA ensina postura correta a alunos do Tocantins. **Globoplay**, 17 out. 2014. 1 vídeo (2min.). Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3702834/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

G1 TOCANTINS. **Escola com 60 anos de história pode ser fechada por causa de estrutura precária**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/escola-com-60-anos-de-historia-pode-ser-fechada-por-cao-de-estrutura-precaria.ghtml>>. Acesso em: 13 out. 2018.

G1 TOCANTIS. **Secretaria de Educação faz reforma administrativa e decide fechar 21 escolas em todo estado**. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/02/02/secretaria-de-educacao-faz-reforma-administrativa-e-decide-fechar-21-escolas-em-todo-estado.ghtml>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

GADOTTI, Moacir et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3397/1/FPF_PTPF_01_0420.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1998.

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Inst. Paulo Freire/ Cortez, 2000. (Coleção: Guia da Escola Cidadã, v. 3).

HEATH, S.B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”. **Language in society**, v. 11, p. 49-76.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor-perspectiva da linguística aplicada**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre o letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Letramento e alfabetização: perspectivas linguísticas**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 375-400, 2010.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Unitau, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995b.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 05- set. 2017.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, v. 04, n. 29, nov. 2003. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducacio_29_formacao_do_educador.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LUPASCO, Stéphane. **Le Principe d'antagonisme et la logique de l'énergie**. Paris: Hermann, 1951.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MAGALHÃES, Isabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2012. (Col. Letramento, Educação e Sociedade).

MAGALHÃES, Isabel. Letramentos e identidades no ensino especial. In: MAGALHÃES, Isabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2012. (Col. Letramento, Educação e Sociedade).

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARTIÍNEZ, Albertina Mitjás. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (Org.). **A aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas (SP): Alínea, 2006.

MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século 21: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003. p. 13-36.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr. 2008.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.** v. 30, n. 2, p. 289-300. 2004.

MASETTO, M.T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papirus, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, n. 51, p.12-15. ago./out. 2009.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas (SP): Papirus, 2015.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulos, 2008.

MORAES, M.C.; TORRE, S. de la. **Pesquisando a partir do pensamento complexo**: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br:8080/jspui/handle/123456789/7507>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MORAES, Maria Candida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batallosso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos par iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH- Willian Harman House, 2008b.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2011.

MORAES, Maria Candida. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e transdisciplinaridadr. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalosso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalosso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas (SP): Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de Aprendizagens como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalosso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

MORAES.M.C.; TORRE. S de la (org). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Isular, 2009.

MORAES, M.C.; TORRE. S de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petropolis (RJ): Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: (org.) SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas e cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. Abertura. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. (Org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. **Revista da Associação Palas Athenas-Ensayos THOT**, São Paulo, ed. 67, p. 12-19, 1998.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 19-34.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. O método 5. **A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MORAES, M.C.; TORRE, Saturnino De La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 58, n. 1, jan./abr. 2006.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1-104.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar: **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; ALMEIDA, M.C.de; CARVALHO, E. de A. (orgs.). **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Pirinópolis, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aulas de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigação em Ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 01-24, 2002. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7-n3-a7.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NASCIMENTO, P. L. Parâmetros para análise-síntese de práticas educativas. In: NICOLESCU, Basarab. **Ciência, sentido e interação: a cosmologia de Jacob Boehem**. São Paulo: Attar, 1995.

NAVAS, Juan Miguel Batalosso. Didáctica desconstructiva y complejidad: algunos principios. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalosso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Triom, 2001.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. 2006. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BF2792D2A-C83F-4ABC-BEFD-4ABE1940689F%7D_Pedagogia%20Metodologia%20de%20Projetos%20%20Cap%20%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cacilda.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

OLIVEIRA, M. do S. O Papel do Professor no Espaço da Cultura Letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010b. p. 40-55.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal (RN): UDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%/20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade em tempos incertos**. 2008. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand_lib_11/izabel.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PETRAGLIA, Izabel. Entre o esgarçamento e a tessitura. In: MORAES, M.C.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Pensamento complexo na educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 127-146.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PINHO, Edna Maria Cruz. **Escola criativa no Tocantins: um estímulo a religação dos saberes**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas (TO), 2014.

PINHO, M. J. de. **Projeto criatividade e ensino: investigação sobre práticas inovadoras da escola do século XXI**. Palmas: UFT, 2012.

PINHO, M. J. de ; VIEIRA, J. A. R. Inovando a aula: considerações sobre a relação professor-aluno. In: PINHO, M. J. de, SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 143-160.

PONTES, Letícia. **A empatia no processo de ensinar e aprender: um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública**. 2013. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/808fbca9a4ac032ad0235298a12a25d5.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimento. In: PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A.J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri (SP): Manole, 2014.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções**. Brasília: Liber Livro, 2014.
ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1977.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramento escolar: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber?** 2000. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1890.doc>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C dos; CHIQUIERI, A. M. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Orgs.). **Estudos de complexidade 3**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 81-97.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, A, SOMMERMAN, A. **Ensino disciplinar e transdisciplinar: uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Akiko. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, A. (org). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida: conceitos e práticas na educação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda Beker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível: <www.scielo.br>. Acesso: 05 set. 2015.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade**: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS. 2003. 353f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours, São Paulo, 2003.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006. (Coleção Questões Fundamentais da Educação).

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Literacy and orality as ideological constructions**: some problems in crosscultural studies. *Culture and History*, 2. 1985.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? critical approaches to literacy in theory and practice. current issues in comparative education, teachers college, Columbia University, all rights reserved. **Current Issues in Comparative Education**, v . 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

STREET, Brian. **Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento**. 2007. Disponível em: <<http://www.aulasecia.com/anexos/158/8643/Letramento%20Perspectivas%20interculturais%20OBrian%20Street.pdf>>. Acesso: 10 out. 2017.

STREET, Brian. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUANNO, João Henrique Suanno. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013.

SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Org.). **Resiliência, criatividade e inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG; América, 2013. p. 75-99.

SUANNO, M. V. R. Rede internacional de escolas criativas. In: PINHO, Maria José; SUANNO, J.H; SUANNO, M.R. (Orgs). **Formação de professores e interdisciplinaridade**: diálogo investigativo em construção. Goiânia: América, 2014.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493f.. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2015.

TEIXEIRA, Madalena T; REIS, Maria F. A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago. 2012.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**. Campinas (SP): Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L.V. Curriculum para el cambio. **Bordón**, v. 4, n. 51, 1999.

TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, S. de la. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009b. p. 55-69.

TORRE, S. de la. Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009a. p. 17-28.

TORRE, Saturnino de la. **Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE)**. Barcelona: Editorial Círculo Rojo, 2012b.

TORRE, Saturnino de la. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: TORRE, Saturnino de la. **Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE)**. Barcelona: Editorial Círculo Rojo, 2012b.

TORRE, Saturnino de la; SUANNO, J. H. Rede Internacional de Escolas Criativas. In: PINHO, M. J. de; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 15-31.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Adriano. **Eixos significantes: ensaios para um currículo da esperança na escola contemporânea**. Brasília (DF): Universa, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 1987. Disponível: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

APÊNDICE A – Questionário

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
Área de Concentração: Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura
Linha de Pesquisa – LP 3: Práticas discursivas em contexto de formação.

Araguaína-TO, 27 abril de 2016.

Aos Srs. e Sras. Professores(as), Coordenadoras e Direção do Colégio

Meu nome é Elza Rodrigues Barbosa Peixoto, pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, e venho apresentar, mediante autorização da escola, este instrumento de levantamento de dados da minha pesquisa de doutorado em Letras que tem como título ‘LETRAMENTO E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO’, orientado pela prof^ª. Dra. Maria José de Pinho, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT/ARAGUAÍNA-TO.

Tenho como objeto de pesquisa a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, de Araguaína-TO.

O objetivo deste questionário é compreender a escola e suas práticas pedagógicas nas perspectivas dos pais, professores, coordenação e direção. Solicito um cuidado específico em suas respostas ao atribuírem valores entre 01 e 10 para cada um dos itens, considerando que a numeração 01 representa a menor ou nenhuma incidência da afirmação e que a numeração 10 representa total presença do item descrito. Quanto melhor avaliar o item descrito ou sua ocorrência, maior será a sua pontuação, próximo ou igual a 10.

Aproveito a oportunidade para informá-los que, de acordo com as normas do código de ética em pesquisas acadêmicas, o anonimato será garantido.

Desde já, meus sinceros agradecimentos por sua atenção e disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Att.

Prof^ª. Ma. Elza Rodrigues Barbosa Peixoto
elza.peixoto21@gmail.com
(63) 9248-6832

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento e Criatividade: uma análise das interações nas práticas de letramento.

Pesquisador: Elza Rodrigues Barbosa Peixoto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58841516.0.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.742.116

Apresentação do Projeto:

Letramento e Criatividade: uma análise das interações nas práticas de letramento. Pesquisadora: ELZA RODRIGUES BARBOSA PEIXOTO, orientadora: Maria José de Pinho. O projeto investiga as interações criativas mediadas pelas práticas de letramento em uma escola pública de Araguaína. A proposta busca compreender a dinâmica de atuação da Escola e a criatividade em suas práticas pedagógicas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas de letramento realizadas em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus pela perspectiva da criatividade, buscando compreender o contexto das situações interacionais dos eventos de letramento e suas implicações na produção de sentido no percurso de ensino-aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora apresente risco mínimo, como desconforto ou timidez para responder, ou algum abalo decorrente, os possíveis desconfortos advindos das arguições escritas e orais serão minimizadas por meio de redução do tempo e das atividades para que seja preservada a rotina de professores e

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 1.742.116

alunos em sala de aula. Apesar disso, caso haja danos decorrentes dos riscos previstos serão assumidos pela pesquisadora que tem a responsabilidade de dar os devidos encaminhamentos psicológicos, psicopedagógicos ou de outra ordem, se houver, como ressarcimento de despesas dos colaboradores advindos de qualquer ocorrência da pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa mesmo não trazendo vantagens individuais aos pesquisados, tem como benefícios serem peças fundamentais na contribuição da compreensão das implicações dos modos de interação professor-aluno para potencializar a criatividade e a produção de sentido, elementos que ajudarão a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Busca a compreensão dos regimes de interação, para potencializar a criatividade e a produção de sentidos dados ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo com os critérios exigidos pelo CEP.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_678433.pdf	29/06/2016 16:48:00		Aceito
Outros	Carta_Apresentacao.pdf	29/06/2016 16:45:14	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Outros	Declaracao_autorizacao_de_pesquisa.pdf	29/06/2016 16:42:36	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_Assentimento_Menores.pdf	29/06/2016 16:38:34	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf1@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 1742.116

Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Menores.pdf	29/06/2016 16:38:34	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_menores.pdf	29/06/2016 16:38:03	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/06/2016 16:37:42	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_de_PESQUISA.doc	29/06/2016 16:37:23	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/06/2016 16:35:42	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_fase_pesquisa.pdf	29/06/2016 16:34:58	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_orientador.pdf	29/06/2016 16:34:37	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Cronograma	Cronograma_Projeto.pdf	29/06/2016 16:31:51	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	05/05/2016 18:56:15	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Outros	Questionario_pais.pdf	05/05/2016 18:55:49	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Outros	Entrevista_ALUNOS.pdf	05/05/2016 18:54:36	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Outros	Questionario_Docente.pdf	05/05/2016 18:51:24	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Outros	Questionario_equipegestora.pdf	05/05/2016 18:49:45	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/04/2016 22:49:24	Elza Rodrigues Barbosa Peixoto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 1.742.116

PALMAS, 20 de Setembro de 2016

Assinado por:
Patrick Letouze Moreira
(Coordenador)

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade Federal do Tocantins – UFT
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado/Doutorado em Ensino de Língua e Literatura
Campus Universitário de Araguaína-TO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Elza Rodrigues Barbosa Peixoto
Endereço profissional: Rua Santa Cruz 557, centro.
CEP: 77.804-090– Araguaína-TO
Fone: (63)3412-6380 / 9248-6832
E-mail: Elza.peixoto21@gmail.com

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“LETRAMENTO E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO”**. A proposta busca investigar a dinâmica das relações nas práticas de letramento em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, considerando aspectos de criatividade da escola e dispensando um olhar especial para as interações entre professor e alunos, cujo objetivo é conhecer sobre as relações entre as práticas criativas em sala de aula, o contexto das situações de interação e suas implicações no percurso de ensino-aprendizagem.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, assim como poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação, caso aceite, consistirá em responder às perguntas do questionário em anexo e encaminhá-lo a escola por seu filho(a). O procedimento é simples e seguro, mas caso, mas caso tenha qualquer problema, procure esta pesquisadora pelos telefones ou endereço acima relacionados que terei total responsabilidade e interesse em sanar qualquer dúvida ou problema advindo desta

pesquisa, incluindo encaminhamentos psicopedagógicos ou ressarcimento de despesas ou indenização de qualquer ordem que se relacione a esta pesquisa, se for o caso. Embora você não tenha nenhuma vantagem imediata ou financeira, sua participação irá contribuir bastante para a melhoria das relações de ensino aprendizagem.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Ao término, os resultados estarão a sua disposição e serão divulgados em congressos e eventos acadêmicos e publicações científicas, mas sem identificar qualquer participante da pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“LETRAMENTO E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Araguaína _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Elza Rodrigues Peixoto
Pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP/UFT – Comitê de Ética em Pesquisa Humanas da Universidade Federal do Tocantins, situado na 109 Norte, Avenida NS 15,S/N ALCNO 14 Bloco 03 Sala 15-Plano Diretor Sul Palmas-TO - CEP 77001-090 Fone Geral: (0xx63) 3232-8023 E-mail: cep_uft@mail.uft.edu.br.